

Escola Superior de Educação João de Deus

**PLANO ESTRATÉGICO PARA UMA
ESCOLA E.B. 2,3.
ESTUDO DE CASO**

Por:

Sílvia Rute Matias Marques das Neves

Professor Orientador: José Manuel Correia

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Julho de 2009

**PLANO ESTRATÉGICO PARA UMA
ESCOLA E.B. 2,3.
ESTUDO DE CASO**

Escola Superior de Educação João de Deus

**PLANO ESTRATÉGICO PARA UMA
ESCOLA E.B. 2,3.
ESTUDO DE CASO**

Por:

Sílvia Rute Matias Marques das Neves

Professor Orientador: José Manuel Correia

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João
de Deus, com vista à obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão
Pedagógica

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Julho de 2009

RESUMO

À semelhança dos sistemas educativos de outros países, a realidade educacional portuguesa é, por um lado, influenciada por constantes mudanças ocorridas a uma escala global e, por outro lado, pressionada por múltiplas exigências sociais, políticas, administrativas e económicas. Trata-se, pois, de um contexto que reclama uma contínua adaptação a novos desafios, por parte das escolas. Estas, sob o signo de diversas iniciativas, actividades e planos e juntamente com uma autonomia cada vez mais instituída, tornam coerente uma concepção organizacional da escola, com a defesa da sua Visão, da sua Missão e dos seus Valores, apelando a uma dinâmica mais participativa e aberta ao exterior.

Neste quadro inscrevemos, pois, um suporte reflexivo sobre a Escola, estruturado e materializado, por fim, com a proposta da estrutura de um plano estratégico, adaptável à realidade educativa de uma escola E.B. 2,3, proposta esta encontrada e sustentada numa abordagem investigativa qualitativa.

ABSTRACT

Like other educational systems of other countries, the Portuguese educational reality is, on the one hand, influenced by constant changes on a global scale and, moreover, pressed by multiple social, political, administrative and administrative demands. It is, therefore, a context that requires a continuous adaptation to new challenges set by schools. These, under the sign of various initiatives, activities and plans and with an increasingly self up, make a coherent school organizational design, with the defense of its Vision, its Mission and its Values, calling for a more dynamic participative and open to the outside reality.

It is in this framework, therefore, that we support a reflection on the School, structured and embodied, finally, with a proposed structure of a strategic plan, adaptable to the reality of an E.B. 2, 3 school, found and supported in a qualitative investigation.

AGRADECIMENTOS

- A todos os Professores e colegas do Mestrado em Supervisão Pedagógica, pela sua simpatia e consideração.
- À ©Deloitte Consultores S.A., que, pela disponibilidade, colaboração, equipa técnica e adequada tecnologia, viabilizou a realização da análise SWOT, de forma motivadora e desafiadora.
- Ao Dr. Rui Gonçalves e todos os membros ligados à escola E.B. 2,3, que, pela sua simpatia, disponibilidade, abertura e colaboração, possibilitaram frutuosa momentos de visita e acesso aos dados necessários à consecução do nosso objectivo.
- Ao Presidente da Junta de Freguesia de Massamá - Dr. José Matias -, pela sua disponibilidade e incentivo ao nosso trabalho, bem como pela sua participação na análise SWOT.
- À minha família, pelo constante apoio, paciência, carinho e valorização.
- Aos meus amigos, pela preocupação e incentivo constantes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1.1. Apresentação da Situação	1
1.2. Objectivos do Estudo	4
1.3. Importância do Estudo	7
1.4. Identificação do Estudo	10
1.5. Limitações do Estudo	15
1.6. Apresentação do Estudo	17
CAPÍTULO 1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	19
1.1. O que é uma Escola?	19
1.1.1. Uma Realidade a (Des)Construir	19
1.1.2. Uma Questão Multirreferencial	21
1.1.3. Enquadramento Legal – Uma Referência Implícita	25
1.2. A Escola: uma Organização	27
1.2.1. Alguns Referentes Organizacionais	27
1.2.2. A Escola à Imagem de Diferentes Teorias Organizacionais	32
1.2.2.1. A Teoria da Contingência e a Compreensão da Organização Escolar	34
1.2.3. Cultura Organizacional e Clima Organizacional	44
1.2.3.1. Cultura Organizacional	44
1.2.3.2. Clima Organizacional	46
1.2.3.2. A Representação Cultural da Escola e o seu Clima	48
1.2.4. Ensino Básico vs. Escola E.B. 2,3	51
1.2.5. Comunidade e Comunidade Educativa	54
1.2.5.1. Comunidade	54
1.2.5.2. A escola e a “sua” comunidade: um compromisso	55
1.3. Planeamento	59
1.3.1. A Importância do Planeamento	62
1.3.2. Elementos do Planeamento	63
1.3.3. As Fases do Planeamento	64
1.4. Planeamento Estratégico	66
1.4.1. As Fases do Planeamento Estratégico	68
1.4.2. Estratégia e Prospectiva	70
1.4.3. Funções do Planeamento Estratégico	71
1.5. Três Enunciados Fundamentais	72
1.5.1. Visão	72
1.5.2. Missão	77
1.5.3. Valores	80

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	85
2.1. Âmbito da Pesquisa (Retrato da Escola E.B. 2,3)	86
2.1.1. Breves Referências Históricas Sobre a Freguesia de Massamá	86
2.1.2. O Edifício e os Espaços	87
2.1.3. Estruturas Organizacionais	88
2.1.4. A População Escolar	89
2.1.5. O Meio Onde se Insere a Escola E.B. 2,3	89
2.1.6. O Impacto da Alteração do Contexto Sócio-económico na Escola	93
2.1.7. Uma Imagem Pretendida, uma Identidade (Re)construída	93
2.1.8. Projectos Exteriores	95
2.2. Fontes de Dados	96
2.3. Técnicas e Critérios de Recolha de Dados	98
2.3.1. Entrevista	98
2.3.2. Inquérito por Questionário	101
2.3.3. Análise de Documentos	106
2.3.4. Análise SWOT	108
2.4. Instrumentos de Recolha de Dados	111
2.5. Apresentação dos Dados Recolhidos e Tratados	116
2.5.1. Unidade de Análise: VISÃO	117
2.5.2. Unidade de Análise: MISSÃO	122
2.5.3. Unidade de Análise: VALORES	128
2.6. Análise dos Dados	132
2.6.1. Análise dos Dados da Unidade de Análise VISÃO	132
2.6.2. Análise dos Dados da Unidade de Análise MISSÃO	136
2.6.3. Análise dos Dados da Unidade de Análise VALORES	142
CAPÍTULO 3. CONCLUSÕES	146
3.1. Revisão e Avaliação Globalizante do Estudo	145
3.1.1. Proposta de um Plano Estratégico para a Escola E.B. 2,3 ...	154
3.2. Limitações do Estudo	163
3.3. Novas Pistas	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
APÊNDICES	172
Apêndice A - Transcrição da Entrevista	173
Apêndice B - Inquéritos por Questionário Aplicados	176
Apêndice C - Documentos Analisados	186
Apêndice D - Resultados da Reflexão Estratégica (Análise SWOT)	193

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação da Situação

O sistema escolar funciona, de forma mais tradicional ou inovadora, consoante se deixa cristalizar, ou não, nos seus processos. Partilhando da perspectiva de Couvaneiro e Reis (2007: 26), a educação tenta responder, com pressupostos fundamentados, à variabilidade e imprevisibilidade de cada situação. Cria e simplifica estruturas e esquemas, estabelece novos planos e programas para balizar os processos, na tentativa de alcançar a fórmula perfeita e adaptada aos diferentes públicos-alvo.

Mais especificamente, às escolas está atribuída uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país (Decreto-Regulamentar 771/2007).

Gerida num quadro organizacional que lhe confere potencialidades mas, também, problemas, a escola não vê ainda a sua autonomia totalmente amadurecida. Do ponto de vista de Perrenoud (cit. *in* Azevedo, 2003: 108), as escolas “... estão actualmente a aprender a assumir esta autonomia, com regressões e derrapagens ... Isto não acontece sem ambivalências, resistências, dificuldades e conflitos”.

Neste contexto, acrescem as múltiplas e minuciosas prescrições externas, traduzidas num conjunto extraordinário de normativos (Guerra, 2000: 30), bem como as expectativas de toda a comunidade escolar - sociedade em geral, pais e alunos. Como bem nos sugere Fernández (1994, cit. *in* Guerra, 2000: 31), “a escola é uma instituição que está debaixo da linha de fogo da sociedade”.

Tal “... deve-se essencialmente ao facto da função prioritária da escola constituir em responder às normas, aos valores e às expectativas da sociedade, estando, por isso, em causa a legitimação da sua própria existência” (Costa, 1996, pp. 100, 101, cit. *in* Alves, 1999: 14), o que faz com que, como admite Azevedo (cit. *in* CNE, 2007: 18), cada vez mais, “na sua relação com a escola, os actores sociais assumem diversos papéis, como os de consumidor, de cliente ou de cidadão”.

Paralelamente às rápidas e constantes transformações sociais, políticas, económicas e culturais, que têm os seus efeitos à escala global, os anteriores pressupostos trazem para as escolas múltiplas pressões e incertezas, que, tal como todas as organizações, devem

levar aquelas a adaptar-se/orientar-se, analisando a sua situação interna e externa e agindo sobre as mesmas, simultaneamente.

Neste mesmo sentido, aludimos a Godet (1993, pp. 23, 24), que declara que é necessária visão global para a acção local, devendo cada um, ao seu nível, poder compreender o sentido das suas acções. A mobilização da inteligência é tanto mais eficaz quanto se inscreve no quadro de um projecto explícito e conhecido de todos. Mobilização interna e estratégia externa são, portanto, dois objectivos indissociáveis que não podem ser atingidos separadamente.

Trata-se, essencialmente, de incidir sobre aquilo que identifica e caracteriza a escola, à luz da sua «dimensão organizacional» (Costa, 1998: 10), através da qual e por entre outras conceptualizações organizacionais, sobrevêm, segundo o mesmo autor, um conjunto de elementos que procuram dar sentido e justificar a acção organizacional, tais como: os valores e as crenças, as atitudes, as ideologias, as justificações para agir, o conhecimento, as intenções, a visão e a missão, os sentimentos (*idem*, p. 118).

Não obstante a capacidade estratégica dos actores escolares, de aplicar selectivamente as regras dadas *a priori*, e mesmo de inventar e construir novas regras (Clímaco, 1995: 16), será necessária uma base de trabalho forte, por planeada e sustentada, que dê orientações claras aos profissionais e que resulte de um trabalho colectivo.

Contudo, a perspectiva actual, segundo Costa (2004: 104) é a de que os professores, alunos, funcionários e pais (com destaque para os primeiros), desalentam-se e vão naturalizando o discurso político-legal através de processos de ritualização e legitimação das mudanças pretensamente requeridas e anunciadas. Segundo o mesmo autor, parece que este é mesmo o diagnóstico mais comum que perpassa pela elaboração de projectos educativos nas escolas. Ou seja, o projecto educativo surge ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objecto de uma discussão e negociação participada de opções de desenvolvimento organizacional, composto por um conjunto de metas e pressupostos vagos, não constituindo, por isso, um documento estratégico da orientação da acção organizacional (*idem, ibidem*).

Deste modo, torna-se necessária uma adaptação sistemática ao meio envolvente e uma espécie de inventariação (não uma previsão determinista) de um conjunto de situações futuras (cenários), que podem comprometer o funcionamento eficaz da organização escolar. Segundo Godet (1993: 41), “um cenário não é a realidade futura, mas um meio de a representar, com vista a iluminar a acção presente à luz dos futuros possíveis e

desejáveis”. Um cenário “... só faz sentido através dos seus resultados e das suas consequências para a acção” (*idem, ibidem*).

É, portanto, neste quadro que emerge a nossa motivação de cariz reflexivo e investigativo, conducente à realização de um estudo que agenda uma problemática actual e interactiva: o processo de planeamento estratégico aplicado a uma escola E.B. 2,3, culminando com a apresentação de um plano estratégico para a escola em questão.

Segundo Godet (1993: 259), o planeamento estratégico fixa os objectivos que comprometem a longo prazo. Constituindo a primeira fase do planeamento, engloba procedimentos que passam pela definição da vocação da organização, a análise da sua realidade profunda, bem como o diagnóstico externo - ao destacar as ameaças e as oportunidades - e o diagnóstico interno - que tem como objecto revelar as forças e as fraquezas (*idem*, p. 272).

Apresentar este projecto de investigação leva a que se considerem todos os pressupostos teóricos e que os confrontemos com a realidade de uma escola E.B. 2,3 (âmbito da pesquisa), cuja identidade está ainda a ser (re)construída, fruto da nomeação e consequentes decisões da nova gestão. Documentos formais, como o Regulamento Interno, ou os Planos de Actividades encontram-se em reformulação; não existe uma orientação específica que incite e oriente estrategicamente a acção dos membros da escola.

Numa escola, os responsáveis pela tomada de decisão (membros do Conselho Geral, da Direcção Executiva, destacando o Director da escola, e os membros do Conselho Pedagógico) devem unificar a sua acção, procurando resistir ao conflito e estando em constante ligação com os restantes actores educativos, orientando-os numa determinada direcção estratégica.

Efectivamente, agir de acordo com uma intenção comum, obriga a que a escola tenha uma capacidade de resposta, numa vertente tão técnica, como humana. Neste sentido, Clímaco (1995: 15) indica que o rigor na determinação de necessidade em função de um projecto bem definido, a vários níveis de objectivos, e o rigor na avaliação do desempenho é um elemento que caracteriza todas as actividades ligadas à definição de política educativa local e ao planeamento estratégico.

Os anteriores pressupostos não elevam este estudo a uma perspectiva meramente racional, mas sim, em concordância com Estêvão (1998: 36), à reclamação de uma outra lógica de Projecto Educativo, que reflecta uma dinâmica essencialmente *política*, globalizante e flexível, que apele à multi-referencialidade, a critérios de natureza política e democrática.

Tal como defende Jorge Adelino Costa (2003), no seu artigo *Projectos Educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*, citando Nolan *et al.* (1993), colocamo-nos do lado daqueles que falam, cada vez mais, em *planificação estratégica*, que valorizam mais o processo que o produto, que colocam no centro desta reflexão questões como os *valores*, a *missão*, a *cultura*, a *visão partilhada* e assumem o *risco*, a *inovação* e a *flexibilidade* como “chaves do sucesso organizacional”.

Como tal, é colocada a ênfase, não só nos aspectos de natureza pedagógica, ambiental, gestão e administração, mas também nos recursos físicos, tecnológicos e até financeiros da escola. No plano estratégico, será importante incluir “... o diagnóstico interno e externo da situação da escola, expressar as decisões estratégicas colectivas assumidas e os contornos da identidade procurada, sistematizar fins e objectivos estratégicos da instituição escolar, assegurando-lhe ao mesmo tempo coerência interna e externa” (Estêvão, 1998: 36).

Evidenciamos, portanto, uma preocupação em compreender, crítica e reflexivamente, uma contextualização mais alargada da escola, de acordo com a sua visão, sua missão e seus valores. Sustentamo-nos, assim, na acepção de Sierra (cit. in Barroso, 1996: 117), que aponta para uma “clarificação” fundamentada dos processos internos da escola, a partir da interpretação simbólica dos protagonistas (alunos, professores, ambiente), ou seja, analisando estes fenómenos de um ponto de vista crítico.

Retomamos, assim, uma vertente mais criadora e (re)produtiva da escola, aludindo a Cabral (cit. in Cunha, 1997: 69), que associa a reinvenção da escola a “... um processo criativo, compreendendo-se como criatividade não propriamente a construção de qualquer coisa completamente nova ..., mas a transformação de materiais já existentes de modo a conseguir-se algo verdadeiramente novo”.

1.2. Objectivos do Estudo

Cada vez mais o professor é chamado a participar activamente na organização e gestão dos espaços e actividades escolares, bem como na gestão e administração do próprio estabelecimento de ensino. Por um lado, se há uma dimensão interna que o envolve, por outro lado, aludindo a Guerra (2000: 31), também existe uma regulamentação minuciosa que cerceia a sua independência, diminuindo a responsabilidade e restringindo a iniciativa. Simultaneamente, a classe docente é permanentemente desafiada e confrontada com uma necessidade de se renovar, que ultrapassa as questões ligadas à prática pedagógica.

Deste modo, além do conhecimento/experiência sobre o processo de ensino-aprendizagem, é preciso conhecer bem a escola enquanto organização, que desenvolve uma «imagem cultural» (Costa, 1998: 129), ou mais concretamente, “... cada membro da comunidade escolar deve estar consciente da identidade particular e das finalidades comuns do estabelecimento” (O.C.D.E., 1992: 132).

Tais factores relacionam-se, segundo Costa (1998: 131) com a cultura entendida como um dos três “C” (cultura, empenhamento [*commitment*] e comunicações), que transportam para a escola o modelo empresarial do *Total Quality Management* (T.Q.M.). Por sua vez, este modelo depende de cinco características-chave: visão, estratégia, objectivos ambiciosos, equipas e instrumentos para a gestão diária (Murgatroyd e Morgan, 1993: 66, Costa, 1998: 131). Numa perspectiva menos “empresarial”, destacamos um modelo proposto por English e Hill (1994: XIV, *idem, ibidem*) - o T.Q.E. (*Total Quality Education*), que aponta para a transformação das escolas.

Ao ter definido a visão, a missão e os valores, a escola E.B. 2,3 deve conferir um sentido operacional à acção dos seus profissionais. Neste sentido, tomamos como principal objectivo deste estudo a proposta da estrutura de um plano estratégico para uma escola E.B. 2,3. A nossa finalidade assenta na recolha de informações/dados/contributos pessoais, situacionais e documentais que permitam, por um lado, conhecer a escola a partir da identificação e explicitação da visão, da missão e dos valores e, por outro lado, identificando os seus pontos fortes e pontos fracos, bem como as ameaças e as oportunidades, de modo a sugerir um conjunto de acções que possam ir no caminho do futuro visionado para a escola.

Este projecto de investigação destaca, assim, o processo de planeamento estratégico articulado e procedente de um diagnóstico credível da situação de uma escola E.B. 2,3. Trata-se de encontrar a estratégia mais adequada, tendo como ponto de partida a situação específica da escola, de acordo com várias fases e aspectos metodológicos.

Sendo o produto final deste estudo, a proposta de uma estrutura para um plano estratégico, o mesmo deverá ser encarado como um documento a consultar (e não a arquivar), que inspire à acção organizada e colectiva. Mediante a análise sistemática da realidade, o planeamento levanta questões pertinentes, que se transformam em acções mais concretas. De acordo com Clímaco (1995: 16), “o planeamento estratégico e a prestação de contas dos resultados alcançados são duas expressões de uma gestão transparente e rigorosa ao serviço da comunidade, bem como da democraticidade do sistema”.

Está em causa a (posterior) descrição das diferentes etapas/tarefas/actividades a realizar e que possam ajudar/orientar, de algum modo, os membros da escola a melhor decidir sobre questões específicas. Para tal, evidenciamos o carácter transversal, dinâmico e ajustável do plano.

Evitamos, assim, a identificação e caracterização das acções nos vários domínios do plano, visto que essas tarefas caberão à equipa responsável pela sua implementação, desenvolvimento e monitorização do plano.

Como assim o esperamos, para o efeito se compreende que “... não pode haver estratégia sem tácticas (decisões contingentes e satisfatórias para chegar aos objectivos que se fixaram) e que também é preciso um mínimo de logística (meios) para atingir os fins” (Godet, 1993: 239).

Invocamos, pois, a capacidade organizativa e visionária de uma escola, que, ao passar pelas práticas processuais do planeamento, torna importante a identificação dos factores internos e externos que condicionam um determinado desempenho e que podem ser, ou não, controlados pela própria escola. Neste sentido, em concordância com Guerra (2000: 27), admitimos sempre que “a escola que aprende sabe (deve saber) onde está inserida, qual a sua missão e quais as causas que serve. Não há neutralidade possível, embora alguns a considerem (falsamente) almejável, atingível ou possuída”.

Se, por um lado, ao nível da regulação do sistema educativo, por parte do governo, deve haver uma capacidade de antecipação sustentada numa análise rigorosa da situação dos sistemas educativos (através de diagnósticos confirmados, análise prospectiva, informação sobre o contexto local e económico, conhecimento das tendências mundiais da educação, avaliação dos resultados), por outro lado, as próprias instituições educativas formais públicas devem desenvolver-se de maneira concertada e de acordo com uma visão a longo prazo (Delors, 1996: 151).

Neste estudo, ao termos como alvo os elementos da escola que participam nas tomadas de decisão, estamos conscientes de que o nosso objectivo vai de encontro àquilo sobre que os mesmos podem decidir. Concordando com Alves (1995: 34), ainda que tais decisões possam sempre “... implicar acção ... inacção ou espera”, funções como a planificação devem ser por eles desenvolvidas.

Não se trata de procurar a solução/estrutura mais perfeita, mas de incitar à acção, visando sempre a liberdade de expressão e a autonomia, embora com um rumo específico, procurando uma diversidade de propostas pertinentes.

Neste referido contexto, Senge (2006: 259) refere que

... quando os integrantes de uma organização começam a aprender como as políticas e as acções *existentes* estão criando sua realidade atual, cria-se um solo novo e mais fértil para o desenvolvimento da visão. Surge uma nova fonte de confiança, que resulta de uma compreensão mais profunda das forças que dão forma à realidade atual e dos pontos de alavancagem para influenciar essas forças.

Um pensamento com base na metodologia do planeamento estratégico, torna-se mais abrangente e dinâmico, contemplando diversos factores que convergem, no sentido de influenciar/provocar transformações ao nível educacional, uma vez que, devido a uma tradição centralizadora, tem sido ditado relativamente ao porquê, ao como, ao para quê, ao quando e onde planear. Tal como prevê Godet (1993: 394), “o futuro está nas estruturas flexíveis, descentralizadas por projecto, de dimensão humana e autónomas”.

Por conseguinte, partilhando do ponto de vista de Clímaco (1995: 16), as escolas serão cada vez menos entendidas como organismos “da função pública”, mas como unidades de serviço público, de responsabilidade partilhada com as comunidades locais, promovendo o respeito pela instituição escolar e valorizando a dimensão humana.

Para os devidos efeitos, os contributos e as iniciativas individuais serão um ponto de partida para aprendizagens colectivas nas escolas. Como anuncia Senge (2005: 192), trata-se projectar estrategicamente o “domínio da acção”, triangulando, neste domínio, os seguintes elementos: “ideias orientadoras” (missão, visão, crenças), “arranjos organizacionais” (apoio para inovações e aprendizagem) e “métodos e ferramentas” (modelos de aprendizagem).

É no ilustrado contexto que nos propomos desenvolver o presente projecto de investigação, esperando que o mesmo corresponda às expectativas criadas, não obstante o facto de eventuais limitações poderem surgir, que na devida secção desta Introdução são explicitadas.

1.3. Importância do Estudo

Actualmente, alvos de solicitações por todo o lado, os sistemas educativos devem dar resposta às exigências do desenvolvimento económico e social. Devem, também, dar resposta às exigências culturais e éticas cuja responsabilidade lhes cabe assumir. Finalmente, têm de vencer o desafio da tecnologia que, com os riscos eventuais que isso comporta, constitui umas das principais vias de acesso ao século XXI (Delors, 1996: 145).

Neste contexto, segundo Lima (1997, cit. in Alves, 1999: 9), introduz-se “a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas/escolares, valorizando o estudo quer do plano das orientações para a acção, quer do plano de acção”.

De facto, ao anteciparmos a prática, estamos a planear, a definir acções contidas em diversas etapas que se pretende irem de encontro aos resultados desejados (eficácia). Aplicar uma metodologia de planeamento estratégico na escola E.B. 2,3 pode ser uma mais-valia para a mesma e sua comunidade envolvente, promovendo uma aprendizagem efectiva e um processo educativo de maior qualidade.

É importante que a escola planeie/organize a sua acção, para que esta decorra, não “à deriva”, mas tendo como ponto de partida uma base sustentada e direccionada, e como referência os ditames políticos e educacionais do sistema educativo, do qual faz parte.

A produtividade do sistema educativo deve, efectivamente, ser aumentada. Tal implica criar processos dinâmicos que evitem rotinas e modos de agir padronizados. É fundamental compreender a necessidade de facilitar e dinamizar o trabalho dos profissionais da escola, para que a missão seja respeitada e a pressão face a uma visão desafiadora seja suportada.

Nesta sequência, citamos Gomes (cit. in Barroso, 1996: 102), que, reportando-se a duas obras com êxito no mundo anglo-saxónico - *The self-managing school* e *Leading the self-managing school*, Caldwell e Spinks, 1988, 1992 -, anuncia que “o processo de planeamento estratégico é apresentado enquanto forma de coordenar várias unidades, iniciativas e grupos organizacionais que se mantêm isolados e refractários à articulação”.

Ao constituir um instrumento de reflexão, o planeamento exige uma análise crítica da realidade, a um nível *macro*. Neste nível, é essencial que o planeamento contemple estratégias, acções/actividades que causem um impacto interno e externo e que compreendam actividades que não se encerrem em si mesmas, com o passar do tempo.

Transferindo estas competências para os profissionais do ensino (nomeadamente aqueles que desempenham funções de coordenação pedagógica/gestão intermédia), salientamos que os mesmos devem inteirar-se de um conjunto de procedimentos susceptíveis de melhorar as suas práticas, que devem ser alvo de constantes reflexões e não de certezas absolutas e irrefutáveis, resultantes de supostos fundamentos e/ou de vastas experiências. Já Macedo (2000: 276) defende o seguinte:

... é fundamental que um educador se familiarize com um *modus operandis* de pesquisa onde três âmbitos fundamentais sejam ativados: a visão pluralística crítica, a acção política em movimento e a implicação moral, âmbitos estes escamoteados pelas elaborações do edifício científico moderno.

Aliar estes pressupostos ao actual contexto de autonomia das escolas pode torná-los viáveis, inclusive, porque, segundo Delors (1996: 149), “... a autonomia das escolas estimula fortemente a inovação”. Contudo, e ainda que tal não seja tão linear quanto pareça, concordamos com Urry (2001: 50), que defende que “... recorrer a processos criativos e inovadores é a chave mais importante para qualquer pessoa ou organização ter sucesso no futuro”.

Declaramos, pois, em concordância com António Bolívar, na sua comunicação na Conferência “As escolas face a novos desafios” (2007: 121), que a tendência é encontrar respostas estratégicas que, a longo prazo, contribuem para a construção de capacidades, adoptando um plano sistemático intermédio, como fruto da auto-revisão ou diagnóstico da realidade, normalmente focado nas condições consideradas relevantes e na análise dos recursos e apoios.

Levar a cabo a realização deste estudo que tem vindo a ser descrito revela-se, para mim, de particular importância pois, por um lado, é um contributo motivador para uma evolução pessoal e profissional, logo, tal como afirma Van der Maren (cit. *in* Hébert *et al.*, 2008: 87), reveste-se de uma «pertinência socioprofissional»; por outro lado, permite-me chegar a um conhecimento mais realista e rigoroso de um método que (embora de inspiração empresarial), pela sua adaptabilidade conceptual e prática, torna-se susceptível de ser aplicado numa escola E.B. 2,3, tendo por base, ora a sustentação teórica, ora o reconhecimento da sua importância (prática).

Constitui, porquanto, um objecto de estudo do nosso agrado, que comporta consigo alguma expectativa e que julgamos importante/pertinente incidir sobre esta escola E.B. 2,3. Para o efeito, pretendemos construir uma base de trabalho tão segura quanto possível, mediante adequada metodologia e útil recolha de dados para a sua análise e posterior apresentação de um plano estratégico para a escola.

A finalidade não é uma investigação empírica e não se destina a práticas de controlo sobre o estabelecimento de ensino. Tão só se perspectiva, por um lado, num contributo para a minha via profissional e, por outro, numa reflexão sobre uma temática que, na actualidade, até pode configurar uma “condicionante” ou, então, uma séria oportunidade para o (re)lançamento ou despertar das funções educativa e social da escola. Em ambos os casos, num contexto de complexidade e perspectivas diferenciadas. Este estudo revela-se ainda de utilidade porquanto, de alguma forma, poderá servir de reflexão para outros trabalhos na mesma área de intervenção ou noutros contextos futuros mais vastos.

Pensamos serem os aspectos anteriores constitutivos da razão do nosso trabalho, o qual se deterá essencialmente na escola enquanto entidade responsável e geradora de suficiente capacidade de transformação e aprendizagem. Tal como refere Ruben de Freitas Cabral (cit. *in* Cunha, 1997: 68), “... os problemas educacionais são quase sempre problemas de pessoas, raramente problemas de estruturas ...”. Para o efeito, sempre se espera que a concretização efectiva do processo descrito na secção “Objectivos do Estudo” seja relevante para a escola e contemple uma proposta aliciente.

Tais pressupostos poderão reservar, ao planeamento estratégico, uma margem para um desenvolvimento mais sustentável da educação, mais especificamente, da escola sobre a qual recai o nosso estudo. Tal como menciona António Bolívar (2007, *in* “As escolas face a novos desafios”), ao citar Hargreaves e Fink (2006: 17), a sustentabilidade está “... basicamente centrada no desenvolvimento e na preservação daquilo que interessa, alastra e perdura, de forma a criar relações positivas e desenvolvimento entre as pessoas...”.

Enfatizamos, assim, uma perspectiva optimista, porém, não exacerbada, que privilegia um “fazer acontecer” com base numa possível antecipação dos factos futuros, ou, por outras palavras, “assimilar estratégia e flexibilidade e planeamento e rigidez pode fazer esquecer que a reactividade não faz sentido sem a pró-actividade (o projecto futuro, o objectivo) que caracteriza o planeamento” (Godet, 1993: 239).

1.4. Identificação do Estudo

A identificação da informação para a nossa investigação enquadra-se na metodologia baseada na análise qualitativa de dados, na convicção de que todos as pesquisas e instrumentos serão úteis para a análise da temática em estudo, relevando que o seu objecto e a sua análise se enquadram numa abordagem qualitativa.

Na investigação qualitativa, a ênfase nos processos é indubitável: descrevem-se e analisam-se as acções, as interacções e os discursos dos sujeitos. No entender de Bogdan e Biklen (1994: 51) “... o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra ...”.

Há, pois, uma intencionalidade no que concerne à nossa interacção com os sujeitos, visto que as suas experiências e pontos de vista são fundamentais, constituindo um ponto de partida para melhor fundamentar as nossas inferências sobre a realidade, pressupondo, em concordância com Hébert *et al.* (2008: 39), que o comportamento idênticos de um

ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspectiva social, como é o caso dos comportamentos que manifestam a identidade social, o papel ou o estatuto dos actores, por exemplo, numa escola.

No nosso caso, importa reter que a investigação incida sobre questões essenciais para a sua interpretação, não se afastando ou prejudicando o desenrolar dos acontecimentos, ou seja, que a investigação permita compreender por dentro a escola, partindo de uma observação informal e da auscultação de actores.

Pretende-se, pois, interpretar e concluir sobre dados reveladores acerca daquilo que constitui a essência da escola, visualizando a escola, tal como menciona Canário (cit. in Barroso, 1996: 132), enquanto uma realidade inteligível, inteligibilidade essa construída *a posteriori*, e que nos coloca diante de um conhecimento dotado de uma validade local, afastando-nos de «previsões deterministas».

Metodologicamente, situamo-nos, pois, na perspectiva de Macedo (2000: 69):

... para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e criatividade humanas; com as utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto. Acredita-se, desta forma, que a realidade é sempre mais complexa que nossas teorias e não cabe em um só conceito.

No seguimento destes pressupostos, salientamos que o objectivo deste estudo é produzir ideias que advêm das realidades observadas, que nos permitam interpretar e intervir sobre a realidade. Neste contexto, a metodologia qualitativa traduz-se num «processo *indutivo exploratório*» e na formulação de «teorias *interpretativas e prescritivas*» (Hébert *et al.*, 2008: 96).

Explicitamos que este estudo não se prende com o estabelecimento de relações de causa-efeito, nem de verificação e comprovação de hipóteses. Van der Maren (s.d.: 2, cit. in Hébert *et al.*, 2008: 98) afirma que “... a investigação no campo em educação só dificilmente é verificativa; ela não se pode verdadeiramente submeter às exigências de uma perspectiva quantitativa ...”.

Neste sentido, a propósito da contribuição das abordagens qualitativas para o estudo da escola, Derouet (1994: 36, cit. in Barroso, 1996: 133) defende que o que está em causa não é, fundamentalmente, a identificação de um conjunto de factores isolados, mas sim a «configuração singular» de um conjunto de características; o estabelecimento de ensino não se caracteriza por um cruzamento de variáveis: é uma dinâmica.

Por estes motivos, a escolha de uma metodologia qualitativa afigura-se pertinente, atendendo ao objectivo do nosso estudo e à forma como a escola é visualizada. Como tal, é essencial enumerar cinco características essenciais da investigação qualitativa.

1. A fonte directa de dados é o ambiente natural do contexto e o próprio investigador constitui o seu instrumento principal;
2. A avaliação qualitativa é descritiva, analisando os dados em toda a sua riqueza (entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos, registos oficiais, entre outros). Nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista;
3. Na investigação qualitativa, mais interessantes que os produtos, são os processos. Logo, conhecer a natureza dos fenómenos ou acontecimentos a observar é de grande relevância e utilidade;
4. Os dados da investigação qualitativa são tendencialmente analisados de forma indutiva; comparando este processo a um funil, as coisas estão abertas de início e vão-se tornando cada vez mais fechadas e específicas no extremo. Portanto, o investigador terá de planear a utilização de parte do estudo, de forma fundamentada, para tentar perceber quais as questões mais relevantes;
5. Questão fundamental: o significado. Os investigadores questionam continuamente os sujeitos da investigação, procurando perceber o que eles próprios experimentam, a sua forma de interpretar as situações, a forma como se estruturam no seu ambiente.

(Bogdan & Bilken, 1994, pp. 47-51)

Há que ter presente que “... o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão ...” (*idem, ibidem*). Por isso, o nosso trabalho pretende situar-se na recolha e tratamento de dados em áreas-chave associadas à missão, visão e valores da escola, de forma contínua e sistemática.

Uma vez que se trata de um método específico para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa, a aplicação da nossa investigação denomina-se Estudo de Caso. Este método consiste “... na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, cit. in Bogdan & Bilken, 1994: 89).

Segundo Lüdke e André (1988: 17), o estudo de caso é o estudo de um caso. Este é sempre bem delimitado, através de contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Neste mesmo sentido, Bogdan e Bilken (1994: 89) referem que os investigadores escolhem os locais e as pessoas que possam ser objecto de estudo ou fontes de dados, começando-se, assim, pela recolha de dados para se tomarem decisões acerca do objectivo do trabalho.

Tal traduz-se numa forma de descobrir o que há de mais essencial e característico num determinado contexto, tendo em conta, para tanto, a análise dos processos envolvidos no fenómeno de estudo. Como um processo específico para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa, os estudos de caso, tal como sustentam Lüdke e André (1988: pp. 18, 19), apresentam como características:

1. Visam à descoberta: ainda que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, procurará manter-se sempre atento a novos elementos importantes que podem emergir durante o estudo; o quadro teórico servirá assim, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou novas dimensões acrescentados, à medida que o estudo avança;
2. Enfatizam a “interpretação em contexto”: de modo a apreender mais depressa o objecto de estudo, é preciso ter em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as acções, as percepções, ou comportamentos/interacções das pessoas devem ser relacionadas com a situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas;
3. Procuram retratar a realidade de forma completa e profunda: trata-se de revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo, evidenciando a inter-relação dos seus componentes;
4. Usam uma variedade de fontes de informação: o investigador recorre a uma variedade de dados, recolhidos em diferentes momentos, em situações variadas e também com uma variedade de tipos de informantes, de modo a poder cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas;

5. Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o investigador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo a que o leitor possa fazer as suas “generalizações naturalísticas” (Stake, 1983); esta ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito;
6. Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social: quando o objecto ou a situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o investigador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu ponto de vista sobre a questão. Trata-se de ver a realidade sob diferentes perspectivas, não havendo uma que seja a mais verdadeira;
7. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por recursos expressivos, citações, exemplos e descrições, de modo a transmitir directa, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Mais especificamente, uma vez que serão feitas propostas de melhoria a partir de uma análise SWOT de uma escola EB 2,3, o presente estudo enquadra-se no tipo de investigação qualitativa aplicada em educação, do «tipo Avaliativo e Decisório» (Bogdan & Biklen, 1994: 267), que tem como objectivos “descrever, documentar e/ou avaliar uma mudança educativa planeada” e “fornecer informações aos que tomam decisões” (*idem, ibidem*).

Tomando em consideração o modelo CIPP (Contexto, *Input* – Entrada -, Processo, Produto), criado por Daniel L. Stufflebeam, na década de 60, incidimos sobre uma avaliação de contexto, ou seja, no estado das coisas no momento em que se desencadeia o processo, sendo o campo focado, o sistema total, as pressões do exterior que se exercem sobre o sistema, o ambiente em causa, os problemas e resolver e as necessidades a satisfazer e ocasiões favoráveis e não deixar perder. Segundo o autor deste modelo, a este tipo de avaliação correspondem as decisões de Planificação e a determinação de objectivos (Hadj, 1994: 58).

Assim, nesta investigação, os dados recolhidos emergem das seguintes técnicas de recolha de dados: da entrevista, do inquérito por questionário, da análise documental e dos produtos de uma reflexão estratégica sobre a escola (análise SWOT). A intersecção e os

dados obtidos destas diferentes técnicas permitem juntar elementos caracterizadores de evidências, vivências, experiências, dados de opinião, propostas, expectativas, susceptíveis de resultarem em inferências sobre a realidade.

A análise e a triangulação dos dados oriundos da entrevista, dos inquéritos por questionário, dos documentos (actas de Conselho Pedagógico) e da análise SWOT, activam uma interpretação orientada para perceber se os profissionais da escola repensam o futuro e se vislumbram novas alternativas - visão -, se escolhem novos meios, acções e/ou estratégias para alcançar os objectivos e intervir no meio - missão - e se o assumem, individual e consensualmente, de acordo com princípios comuns - valores.

Deste modo, tal como nos anuncia Macedo (2000: 204):

Há, portanto, de imbuir-se de uma *imaginação metodológica* que ultrapasse a mera descrição e interpretação sumárias, produto de simples contestações. À medida que a leitura interpretativa dos “dados” se dá ... aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes.

Neste contexto, mantendo-nos sob a concepção do referido autor, explicitamos que:

Emerge aos poucos o momento de reagrupar as informações em *noções subsunçoras* - as denominadas categorias analíticas - que irão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos de informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de uma peça literária compreensível e heurísticamente rica.

(idem, *ibidem*)

1.5. Limitações do Estudo

Planear implica um encadeamento de acções que, uma vez executadas, levam a que se retome um ciclo de acções necessárias, que promovam atitudes inovadoras e entusiastas, conjuntura fundamental para que a missão seja respeitada e as acções colectivas sejam pertinentes com visões desafiadoras. Ainda assim, “... de facto, é sabido que o sucesso das inovações depende, essencialmente, das condições locais” (Delors, 1996: 149).

Além disso, uma estratégia não se desenvolve de forma clara tendo em conta o carácter imprevisível e as alterações do meio envolvente, nem se explicita num documento de forma estática; ela constrói-se e reconstrói-se mediante a aprendizagem da própria escola, focalizando-se nas suas potencialidades internas.

Tal não se traduz num processo estático, isolado, nem tão pouco de um trabalho de curto prazo. A visibilidade de um plano estratégico para a escola não depende

exclusivamente da sua formulação. Como sustenta Godet (1993: 273), “o plano não é o produto final, mas apenas uma etapa de um processo estratégico”.

Subsequentemente, esclarece o mesmo autor que esse processo não diz apenas respeito à elaboração de um diagnóstico estratégico, mas prolonga-se pela execução das acções estratégicas no quadro de um plano operacional, execução e controlo das realizações no quadro de uma programação orçamental (*idem, ibidem*).

Poderia, então, emergir da finalidade deste trabalho alargá-lo ao processo contínuo do planeamento estratégico. De facto, ainda que constituísse outro desafio, o nosso estudo vai de encontro a um método específico (mas não estático) de proposta de um plano estratégico, não contemplando um processo tão vasto (mas não menos significativo) - o da sua implementação e controlo, que implicam uma outra forma de mobilização dos diferentes actores, tendo outras implicações de nível funcional.

Poderíamos, igualmente, estudar as implicações que um plano estratégico teria para os resultados referentes a uma avaliação externa e auscultar, de algum modo, a forma como a escola procederia à sua implementação e que resultados teria, em termos de produtividade. Admitimos, pois, que o plano estratégico bem elaborado, traduzir-se-ia de forma favorável para a escola, uma vez monitorizado sistematicamente.

Por conseguinte, a amplitude e complementaridade destes processos conduzir-nos-ia a um estudo interessante mas, a grande abrangência do seu contexto e sua finalidade acaba por constituir, na sua essência, uma limitação ao nosso estudo.

Restringimo-nos, por ora, à nossa prévia proposta, esperando que, depois de a estrutura de um plano de acção, caberá à instituição escolher e implementar o que mais lhe convier. A visão da escola e o seu plano de acção devem tornar-se numa projecção de futuro orientada para os resultados e para a prática, esperando-se ser possível deliberar acerca de determinadas questões quotidianas. Assim como sustenta Bolívar (2007, *in* “As escolas face a novos desafios”) “no futuro, de certa forma, o verdadeiro problema não será somente prescrever a mudança, mas torná-la sustentável no tempo e no espaço”.

Embora aspire contribuir para que os seus actores educativos passem a ter um suporte que possa significar um (re)início, alvo de futuras adaptações e auxiliar no processo de tomada de decisão por parte dos responsáveis, saliente-se que o objectivo deste estudo não constitui uma panaceia para todos os problemas com que a escola se defronta. Todavia, tal não impede asseverar, em concordância com Clímaco (1995: 15), não ter a noção do que se quer equivale a correr o risco de sermos, no futuro, piores do que somos hoje. Por isso não chega definir objectivos para a acção educativa. É preciso defini-

los em termos globais, de política geral, mas também em termos operativos, o que não está muito dentro das nossas tradições.

Num sentido paralelo, as acções que se estabelecem e que se vão concretizando, não permitem antever todas as suas implicações para o futuro. Como afirma Guerra (2000: 29), “o universo de significados que a escola cria é mantido através do tempo, embora sofra importantes variações fruto das influências externas, bem como das mudanças de mentalidade de professores e alunos”.

Acrescentamos que, tal como noutros trabalhos de investigação, há limitações/restrições à realização do nosso estudo. Desde logo: o factor tempo condicionador da amplitude de dados a recolher; a disponibilidade das pessoas a entrevistar/dialogar e aos acessos a meios materiais relevantes para a investigação; a fiabilidade e validade resultantes do processo de pesquisa e recolha de dados.

A estas limitações se refere Bell (1993, pp. 85-89). Outras limitações prendem-se com o facto de ser a primeira vez que me proponho concretizar um estudo desta natureza com a sua complexidade própria e metodologia específica.

1.6. Apresentação do Estudo

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação João de Deus, tendo sido seguidas as orientações formais do Professor Orientador, José Manuel Correia.

As partes que constituem o trabalho obedecem a uma ordem específica, pretendendo-se uma articulação coerente entre si. Apresenta uma estrutura interna composta por quatro capítulos e divide-se da seguinte forma:

1. Introdução – onde são apresentadas as secções: “Apresentação da Situação”, “Objectivos do Estudo”, “Importância do Estudo”, “Identificação do Estudo”, “Limitações do Estudo” e a “Apresentação do Estudo”;
2. Revisão Bibliográfica – neste capítulo, é enquadrado e sustentado o nosso estudo, apresentando-se autores e diversas teorias, a fim de aclarar e explicitar conceitos que estão directamente relacionados com a investigação.

Em concreto, explicitamos o que é o Ensino Básico em Portugal, enunciando os seus objectivos e justificando o seu carácter obrigatório do ponto de vista legal; seguidamente, sustentamos o conceito de escola como um objecto de estudo nas

suas múltiplas vertentes, numa perspectiva evolutiva; posteriormente, elucidamos a escola como uma realidade organizacional por referência a diversas teorias organizacionais.

Numa segunda parte da revisão literária, e porque o objectivo do nosso estudo se relaciona com a proposta de um plano estratégico, aclaramos os seguintes conceitos: Planeamento, Planeamento Estratégico e, ainda, aqueles que dizem directamente respeito às nossas unidades de análise na secção da Metodologia: Visão, Missão e Valores.

3. Metodologia: primeiramente, explicitamos e justificamos o âmbito da pesquisa (o campo e o alvo), relevando a coerência da aplicação de uma abordagem investigativa qualitativa, através de um Estudo de Caso, procedendo à caracterização do campo e do alvo (retrato de uma escola E.B. 2,3).

Assim, caracterizamos e justificamos os tipos de dados e em que fontes se podem obter. Posteriormente, explicitamos e justificamos quais as técnicas e critérios de recolha de dados para o estudo e a sua relevância para o mesmo, para apresentar os instrumentos de recolha de dados, de acordo com as referidas unidades de análise.

4. Conclusões – nelas se revê, analisa e avalia globalmente tudo o que foi descrito e tratado ao longo de toda a pesquisa e investigação, na direcção da sua finalidade, fazendo convergir os conceitos da revisão bibliográfica e da análise de dados. Nesta perspectiva, trata-se, também, de rever a tangibilidade dos nossos objectivos, explicitando, quer o que advém de mais importante do nosso estudo, quer a delimitação de possíveis vertentes para a evolução e resolução de informações ligadas àquele, não deixando, porém, de antever espaços que se revistam de uma importância suficiente para a continuidade de estudos relacionados com a nossa temática.

Nas referências bibliográficas estão mencionados todos os autores e respectivas obras ou documentos de vários suportes e tipologias que foram consultados, lidos, analisados e referenciados neste trabalho e que, como tal, se relacionavam com o nosso estudo.

As regras cumpridas na redacção e apresentação do estudo seguem as normas APA (*American Psychological Association*), tendo sido seguidas as sugestões para a estruturação e formatação da escrita do Professor Mário Azevedo, explicitadas no seu livro *Teses, relatórios e trabalhos escolares* (Universidade Católica).

CAPÍTULO 1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1. O que é uma Escola?

1.1.1. Uma Realidade a (Des)Construir

escola *s.f.* instituição social que tem o encargo de educar, segundo planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação; casa ou estabelecimento onde se ministra o ensino; conjunto formado pelo professor e aluno; doutrina; sistema, aprendizagem; método; estilo; **ter** ~ ser sabido; ser manhoso (Do gr. *skholé*, «descanso», pelo lat. *schola*-, «ocupação literária; lugar onde se ensina»)

(Dicionário da Língua Portuguesa, 1999: 658)

Ainda que figure no dicionário como um vocábulo já provido de alguns significados (quase) distintos, não basta referirmo-nos à escola como se de um conceito primário se tratasse (Bates, 1975: 24, cit. *in* Pinto, 1995: 146). Por motivos que explicitaremos, essa definição carece de uma abordagem mais cuidadosa, que combine múltiplas vertentes, ou não fosse a escola “... um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada.” (Lima, 1992b: 47).

Referirmo-nos à escola implica reconhecer que a mesma apresenta especificidades próprias, das mais simples às mais complexas. Abordar o conceito escola implica, portanto, ter em conta que a escola tem em vista o desenvolvimento de seres humanos (e não de máquinas), para o qual concorrem uma série de variáveis, de entre muitas, o trabalho dos seus profissionais.

Com efeito, a visibilidade relativamente à escola como organização tem aumentado, não só como um objecto de análise, mas também em função do impacto das circunstâncias histórico-políticas, mais acentuado a partir da revolução de 1974. Não obstante, Barroso (1996, pp. 19, 20) destaca a invisibilidade da escola enquanto objecto específico de análise, que é ainda relativamente recente entre nós.

Contudo, tal é tão necessário, como urgente. Citando Alves (1995: 7), “... a organização escolar existe e é progressivamente reconhecida como um objecto específico, como uma realidade própria que precisa de ser descoberta, compreendida e explicada por todos aqueles que trabalham no campo educativo”.

Segundo a mesma fonte, depois dos grandes estudos que elegiam a macrorrealidade educativa; depois dos intensivos estudos que elegiam a microrrealidade do currículo, da

sala de aula, chega, entre nós, a vez dos estudos que elegem a escola como organização específica e complexa e se situam numa mesoperspectiva (*ibidem*).

Neste contexto, trata-se de uma “... investigação na escola, ou mesmo com a escola a partir da escola” (Barroso, 1996: 27), que num entrecruzar de caminhos culmina numa: “... mesoaborsagem para a consideração tentativamente integrada de vertentes macro e micro.” (*ibidem*), o que, por sua vez, também “... pode representar uma estratégia para uma outra compreensão de fenómenos habitualmente apreendidos a nível macro.” (*idem*, p. 128).

O reconhecimento da importância de tal nível de análise decorre da integração, nomeadamente a partir da década de oitenta, das diversas contribuições da Sociologia das Organizações e da Administração Educacional para as Ciências da Educação, numa lógica articulada, de forma a contemplar a especificidade dos fenómenos sócio-educativos.

Mais concretamente, terá sido uma abordagem sociológica da organização escolar a potenciadora de uma valorização de elementos intermédios (p. 30), que fazem emergir uma concepção organizacional da escola. Segundo Lima (1992a: 6), “actualmente, sob a designação de (neo)institucional, emerge uma perspectiva que procura capitalizar e integrar ... designadamente a análise política, a anarquia organizada, e as críticas aos modelos tradicionais de decisão e de racionalidade”.

Segundo Costa (1998: 19), é, efectivamente, o período correspondente aos anos 80/90 que se dirige primordialmente para a escola-organização. Recorrendo à perspectiva de Nóvoa (1992b: 19), o citado autor pronuncia-se sobre os estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, acrescendo a importância, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.).

O referido período, inserido num contexto pós-modernista da ciência e de uma consequente ruptura com determinadas concepções positivistas, terá sido fundamental à emergência de novos paradigmas, de novas posturas críticas face às teorias e perspectivas mais tradicionais, (re)pensando e (re)equacionando a escola, tentando explicar o funcionamento do sistema educativo e da sua interacção com o sistema social.

Paralelamente, Costa (1998), nomeando Culbertson (1988: 22), alude à existência de novos paradigmas que consistem em novas concepções teóricas sobre organização e administração escolar e em novos posicionamentos metodológicos que, rejeitando o

“positivismo vigente nas ciências sociais”, afirmam, em alternativa, perspectivas de análise de feição “interpretativa” e crítica (p. 23).

Neste âmbito, tal como é especificado por Lima (1992a: 7), do ponto de vista analítico, devolve-se às organizações educativas, e designadamente, à escola pública de massas, o seu carácter complexo, a diversidade e a heterogeneidade que a marcam de forma indelével. Deste modo, é a escola em todas as suas dimensões, que passa a constituir o cerne do debate científico.

Mais recentemente, referindo Dubet (2002, cit. *in* Canário, 2005: 38), acentuou-se o interesse pela análise das lógicas de acção dos actores que, em contextos determinados, constroem a sua experiência escolar no quadro de um processo de “declínio da instituição”. Ainda assim, tal como menciona Alves *et al.* (1997: 9), ainda é importante assentir que “a afirmação da identidade dos actores e das escolas, por que enfatiza as particularidades dos grupos e dos estabelecimentos escolares periféricos, não parece ser muito frequente, num sistema educativo tão centralizado como o sistema educativo português.”.

Ainda que exista uma base sustentada/regulada pelos dispositivos organizacional e administrativo, as escolas não deixam de ser, então, unidades dotadas de características próprias, que não resultam apenas dos ditames das instâncias administrativas superiores. Deste modo, em consonância com a visão de Alves *et al.* (1997: 10), diremos mesmo que, em primeiro lugar, “os sistemas educativos caracterizam-se não por uma autoregulação ou por uma regulação comandada, mas por uma regulação auto-organizadora ...”, logo, “...um subsistema educativo local não se forma automaticamente sob a influência das directivas e decisões vindas do centro do sistema educativo.”

Todavia, tal não impede que a escola, no quotidiano escolar e por intermédio da acção dos seus actores, embora sujeita a uma série de normas – regras formais, regras não formais e regras informais, não defenda, a partir dos professores, uma frágil ordem social, criando e recriando regras sociais, ou regras de grupo em operação real, através da negociação mais ou menos permanente com os alunos (Domingues, 1995, pp. 15, 16). Digamos, pois, que “a escola funciona, assim, como um *locus* de reprodução e como um *locus* de produção normativa” (p. 16).

1.1.2. Uma Questão Multirreferencial

Temos vindo a desenvolver, pois, a temática do estabelecimento de ensino como “... um objecto privilegiado de reflexão teórica e da acção ...” (Canário, 1990: 4), como o

demonstra a abundante literatura produzida recentemente entre os mais diversos temas com ela relacionados: a escola como unidade de inovação, a formação continua centrada na escola, a eficácia e a qualidade da escola, o projecto educativo da escola, a autonomia da escola, a escola como organização, a direcção da escola, a sociologia da escola, a cultura da escola, etc. (*idem, ibidem*).

De acordo com a mesma fonte, esta mudança na investigação educativa é de natureza qualitativa, fundamentando-se nos seguintes argumentos:

- O reconhecimento do estabelecimento de ensino como uma organização social, que desempenha uma função mediadora entre o macro-sistema de ensino e as práticas pedagógicas na sala de aula. O estabelecimento de ensino constitui um campo organizacional;
- O reconhecimento de que, mesmo sujeitas a uma legislação uniforme e minuciosa, as escolas desenvolvem formas de funcionamento muito diferenciadas, possuindo traços particulares que lhe conferem uma identidade própria e uma autonomia relativa;
- A ruptura com a perspectiva sociológica determinista, que tende a explicar os fenómenos que têm lugar no interior das escolas através de macro-sociais que lhe são exteriores, perspectiva inadequada para a compreensão da complexidade e da particularidade dos estabelecimentos de ensino, que desvaloriza a acção das pessoas enquanto actores sociais, como se os seus comportamentos fossem inteiramente determinados por dados de estrutura (o chamado “fatalismo sociológico”, característica dos estudos macro-sociológico dos anos 60 e 70, em especial na área francófona).

(Canário, 1990, pp. 5, 6)

Estamos, pois, diante da expressão de uma escola diferente, isto é, mais dinâmica e aberta ao meio. De acordo com Sarmiento (1993: 39), ganha novo cabimento e maior actualidade o contributo das perspectivas que enfatizam uma “escola-outra”: a natureza constituinte dos saberes (por oposição à concepção da mera transmissão de saberes constituídos); a realização instituinte das práticas educativas; o carácter *adocrático* da estrutura organizacional da escola (assente nos grupos de tarefa e no trabalho de projecto); a descentralização do processo de tomada de decisão (quer em relação ao Estado, quer no interior da organização escolar) e, sobretudo, ganha novo vigor o sentido social e comunitário da escola.

No mesmo sentido, embora numa perspectiva mais recente, numa tentativa de responder à questão: «O que é uma escola?», Canário (2005, pp. 62, 63) apela a uma distinção analítica entre três dimensões da escola, que pode corresponder a uma tentativa de definição. São elas:

- A escola é uma forma: correspondendo a uma dimensão pedagógica, a forma escolar centra-se nos métodos, o que, ao longo dos tempos, conferiu à escola o monopólio da acção educativa, facto desenvolvido de forma persistente na literatura; tal tem sido alvo de crítica, por ter sido uma forma tendencialmente única de conceber a Educação.
- A escola é uma organização: tal dimensão viabilizou a emergência de temas escolares modernos e é aquela que menos debate e polémica suscita. Historicamente, associa-se aos modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com os saberes. Ao longo dos tempos, esta dimensão da escola sofreu um processo de naturalização, o que lhe confere um carácter inelutável e faz parecer como “natural”.
- A escola é uma instituição: a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, a escola como instituição funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel fundamental na integração social (prevenindo a desigualdade social e a inserção na divisão social do trabalho). Do ponto de vista histórico, desempenha, também, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação.

Se, por um lado, se pode encarar a escola como um estabelecimento/edifício situado num determinado espaço, ou seja, como algo concreto, caracterizada por processos organizacionais específicos, por outro lado, quando nos referimos à escola enquanto instituição, o que importa é a idade de estar na escola, as funções sociais da escola, o ensino e a aprendizagem que nela têm lugar (Lima, 1992b: 48).

Avançamos, neste contexto, para a perspectiva de Sarmiento (2000), que desmistifica um pouco esta constante dialéctica, destacando a vertente mais informal da escola. O autor defende, pois, que desconstruir a organização como noção teórica significa proceder à crítica da concepção reificada dos contextos estruturados onde vivem e trabalham os seres humanos e das suas ‘invariantes’ – estruturas, níveis organizacionais,

regras e dispositivos formais – para restituir aquilo que no plano empírico é dinamismo, interacção, estruturação, troca simbólica, relações assimétricas de poder, cooperação e competição entre actores sociais em sistemas concretos de acção (p. 91).

No que concerne, então, à escola, tais factores exigem uma postura investigativa mais consciente e direccionada, o que, partilhando do ponto de vista de Canário (cit. in Barroso, 1996: 127), significa que a escola, enquanto objecto de estudo, “... não corresponde a ‘uma escolha’, nem a uma ‘descoberta’, nem sequer a uma ‘emergência’, mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador”. Destacamos, assim, a importância da abordagem do conceito de escola segundo múltiplos referenciais e olhares, admitindo uma transição do objecto científico para o objecto social; não se trata de “... um objecto de estudo ...”, mas sim de “... múltiplos objectos de estudo ... (*idem, ibidem*).

Além da escola enquanto um objecto de estudo, (des)construído pelas suas vertentes teórica e prática, emerge o estabelecimento de ensino “... como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a acção e interacção dos diferentes actores sociais em presença” (Canário, 2005: 53).

Neste contexto, Clímaco (1995, pp. 51-53) fornece-nos um modelo de análise da escola mais específico e concreto, que importa reter. Assim, podemos analisar a escola de diversas formas:

1. Centrando-nos sobre os indivíduos, mais precisamente:

- na sua caracterização sócio-familiar;
- nas suas tendências;
- nas suas necessidades;
- nos seus sistemas de defesa e resistência;
- nas motivações e atitudes;
- nos sistemas de valores e convicções...

2. Com base na análise centrada nas inter-relações, que têm como objecto:

- as relações de influência e de dependência (como por exemplo, entre aluno-professor, família-educando ou pai/filho, direcção-docentes);
- os processos de comunicação e de informação que se estabelecem nas relações duais e que se originam em imagens e conceitos como o professor mestre;
- o aluno concebido enquanto cliente.

3. Partindo das análises centradas nos fenómenos de grupo;
4. De acordo com as análises centradas nas modalidades organizacionais, contemplando os seguintes elementos (análise da escola enquanto organização):
 - as estruturas;
 - os regulamentos;
 - as tarefas;
 - as funções;
 - os recursos;
 - os materiais.
5. Tendo em conta as perspectivas de análise centradas sobre a instituição, que observam os sistemas de valores expressamente assumidos ou tácitos, os objectivos e as metas, o projecto; em suma, a análise da cultura, o questionamento do sentido da acção, a procura da entidade de cada escola.

Neste sentido, interessa-nos desenvolver uma abordagem própria de uma concepção organizacional, de acordo com a literatura relacionada com essa temática, considerando-se, posteriormente, a sua adaptabilidade à realidade escolar, se bem que, tal como refere Costa (1996: 12), citando Lima (1992a: 42), será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”.

Assim, de seguida, detenhamo-nos sobre o conceito de organização, como ponto de partida para o conceito de escola como organização.

1.1.3. Enquadramento Legal – Uma Referência Implícita

Partindo do Decreto-Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), é na escola que se concretiza o direito à Educação, contribuindo para o pleno desenvolvimento da personalidade, para a formação do carácter, assegurando-se a formação cívica e moral, o progresso social e a democratização da sociedade.

Neste âmbito, leia-se o seguinte:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

(*idem*, Cap. 1.º, art. 2.º - ponto 5)

De uma forma sucinta, mas esclarecedora, através de uma interpretação individual da leitura de vários artigos que compõem a referida lei, Teixeira (1995, pp. 37-42) refere-se aos objectivos da escola, atribuindo-lhes a possibilidade de conduzir à identificação dos objectivos da escola básica (e secundária). Esses objectivos são:

1. Instruir:

- Ministar conhecimentos;
- Promover a formação intelectual dos alunos.

2. Educar:

- Promover a formação intelectual dos alunos;
- Promover a capacidade de trabalho individual e em grupo e desenvolver nos alunos um sentido positivo face ao trabalho.

3. Intervir no meio:

- Por acção directa da escola;
- Por acção dos professores e do meio;
- Mediante a formação dada aos alunos.

A conclusão retirada pela referida autora é a de que a Lei de Bases alarga os objectivos da escola por relação ao que dela, anteriormente, se esperava. Esse alargamento ocorre, essencialmente, ao nível da relação com a comunidade (*idem*, p. 43).

Vejamos que, de acordo com o mais actual Decreto Regulamentar 771/2007, de 20 de Fevereiro,

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país.

A esta declaração formal podemos associar a «função de educação» da escola (Pires *et al.*, 1991), que, supostamente, deve ser o seu objectivo essencial. Segundo o mesmo autor, esta traduz-se em desenvolver o potencial de cada indivíduo, preparando-o para a vida activa e a sua plena integração social. Porém, essa função é colocada em confronto com a «função de certificação», que se refere à necessidade socialmente útil de certificação, através de diplomas, cartas de curso, certificados (pp. 93-95).

Demonstramos essa dualidade, através do Quadro 1:

Quadro 1

Fonte: Pires *et al.* (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA (p. 95)

Intenções do que conduzem a escola em relação ao que esta pode oferecer	Intenções dos utentes da escola (directos/alunos e indirectos/pais e outros) em frequentar a escola
<p>É declarado, ou é suposto que a escola pretende:</p> <p>a) atingir um ideal próprio; criar indivíduos bem formados; preparar bons cidadãos; promover o máximo de realização pessoal; desenvolver o potencial de cada um, etc.</p> <p>b) desenvolver as capacidades cognitivas e psicomotoras e integrar culturalmente na sociedade;</p> <p>c) preparar uma actividade profissional;</p> <p>d) seleccionar os mais capazes para certas actividades profissionais.</p>	<p>É aceite a ideia de frequentar a escola:</p> <p>a) sem pensar, porque isto se tornou um hábito convencional;</p> <p>Ou, se a decisão for consciente:</p> <p>b) porque a aprendizagem é em si mesmo atractiva; ou pela adesão aos ideais e valores proclamados pela escola; ou porque a escola satisfaz o desejo de realização profissional;</p> <p>c) porque na escola se pode aprender para melhor realizar uma actividade profissionais;</p> <p>d) porque a frequência da escola lhe permite encontrar mais facilmente uma ocupação profissional.</p>

1.2. A Escola: uma organização

1.2.1. Alguns Referentes Organizacionais

Partindo da definição de Bilhim (1996: 21), o termo organização tem origem no grego *organon*, que significa instrumento, utensílio. Segundo o mesmo autor, destacam-se duas concepções de organização:

1. A organização é uma entidade social, conscientemente coordenada, tendo em vista a realização de objectivos, de forma relativamente contínua;
2. A coordenação exige a gestão formal, uma que é uma entidade social, logo, constituída por pessoas e grupos de pessoas, que interagem entre si.

Chiavenato (1993a, pp. 395, 396) aponta para o facto de que a palavra *organização* pode assumir vários significados. Os dois principais são:

1. Organização como uma unidade ou entidade social, na qual as pessoas interagem entre si para alcançar objectivos específicos. De acordo com este ponto de vista, a organização pode ser considerada de acordo com dois aspectos distintos:
 - Organização formal: é a organização baseada numa divisão de trabalho racional, uma organização planeada ou definida no organograma, comunicada a todos através de manuais.
 - Organização informal: é a organização que emerge espontaneamente entre as pessoas que ocupam posições na organização formal. Forma-se a partir das relações de amizade (ou de antagonismos) e do surgimento de grupos informais que não aparecem no organograma ou documento formal.
2. Organização como função administrativa e parte integrante do processo administrativo. Neste sentido, organização significa o acto de organizar, estruturar e integrar os recursos e os órgãos responsabilizados pela sua administração, estabelecendo relações entre eles e as atribuições de cada um deles.

No mesmo sentido, mas desejando complementar/alargar as anteriores definições, enumeramos, de seguida, alguns pontos fundamentais expostos por Hampton (1992: 8), relativamente ao que é uma organização.

- Uma organização é uma combinação intencional de pessoas e de tecnologia para atingir um determinado objectivo;
- Toda a organização tem três partes básicas: pessoas, tarefas e administração;
- Outro ponto fundamental sobre as organizações é que elas existem dentro de um meio ambiente.

Dito de outra forma, Ferreira *et al.*, 2001: xxxi) declara que “qualquer que seja a dimensão da organização, a mesma pode-se definir como um conjunto de duas ou mais pessoas, inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objectivos”.

Esta noção coloca a ênfase em vários aspectos relacionados com as organizações: nos indivíduos (como membros activos e interactivos), na orientação assumida para se concretizarem os objectivos (um estado que se procura, não num estado que se possui) e

nos seus modos de funcionamento, horizontais e verticais (respectivamente, diferentes tarefas, papéis e funções e divisão da autoridade e responsabilidade).

Deste modo, concorrem para a sua concretização aspectos diferenciadores das organizações, como a sua dimensão, estrutura, meios envolvidos, actividades e finalidades que evidenciam a sua projecção social, revestida de mais ou menos (in)formalidade. Nesta acepção, Hall (1984: 23), atribui à organização os seguintes elementos contributivos para definir a organização: “... uma ordem normativa, sistemas de comunicação e de coordenação, escalas de autoridade e actividades relacionadas com um conjunto de objectivos”.

A estes atributos juntam-se os defendidos por Hutmacher (1992: 58, cit. *in* Teixeira, 1995: 5) que se reporta ao conceito de organização como “um colectivo humano, coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder.”

O conceito em questão pode, ainda, ser alargado à definição considerada por Costa (1998: 11), citando Etzioni (1984: 3) que distingue uma outra faceta das organizações, a de que “... são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objectivos específicos.”

No que concerne aos objectivos, aqueles que uma organização pretende alcançar são:

1. legais, estatutários ou regulamentais;
2. funcionais, como fornecimento de produto ou serviço ao consumidor;
3. técnicos, isto é, relacionados com os processo e equipamentos;
4. lucrativos;
5. pessoais;
6. públicos.

(Chiavenato, 1993a: 189)

Segundo a mesma fonte, a formulação de objectivos da organização pode ser feita através de diferentes maneiras.

1. O objectivo é formulado pelo grupo ou actividade e o chefe é escolhido como a pessoa que dirigirá a sua realização;
2. O objectivo é formulado parcialmente pelo grupo e o chefe tem oportunidade de aumentá-lo a enriquecê-lo;

3. O chefe, na maior parte dos casos, formula e dirige o objectivo em virtude da sua capacidade de aliciar outras pessoas para a consecução do mesmo.

Na perspectiva de Katz e Kahn (cit. *in* Ferreira *et al.*, 2001: 59), as organizações são vistas como uma classe de sistemas sociais, com uma cultura, valores, estruturas, normas, regras e uma organização de sistemas de papéis com características específicas.

Se as últimas definições colocam em evidência o lado mais social das organizações, desenvolvido, segundo Chiavenato (1993a, pp. 191, 192), pelos “sociólogos da organização” (como Mayo, Roethlisberger, Barnard, etc.), é, contudo, a partir da Escola das Relações Humanas (fundada pela americana Mary Parker Follett: 1868-1933) que se passa a dar mais importância às relações individuais na organização, já que todos os problemas são problemas de relações humanas.

Deste modo, de acordo com Miss Follett, a organização apresenta os seguintes aspectos:

- Constitui, totalmente, o resultado de uma série de intransigências que levam em conta o número infinito de possibilidades em torno de uma situação específica ou única;
- É uma força viva, móvel e fluida;
- Representa pessoas que reagem e respondem a estímulos que não podem ser definidos com precisão.

(*idem*, p. 192)

Mas, para que servem afinal as organizações? Stoner e Freeman (1985, pp. 4, 5) mencionam que, apesar das constantes críticas que se fazem às organizações, estas são importantes, na medida em que:

- Servem à sociedade: as organizações são importantes porque são instituições que reflectem alguns valores e necessidades culturalmente aceites. Elas permitem que vivamos juntos e de modo civilizado, e que realizemos objectivos enquanto sociedade.
- Realizam objectivos: as organizações e as pessoas que as administram ocupam esta função essencial: coordenando os esforços de diferentes indivíduos, as organizações permitem-nos alcançar metas que, de outra forma, seriam muito mais difíceis ou até mesmo impossíveis de ser atingidas.

- Preservam o conhecimento: necessitamos e dependemos de conhecimentos sobre o passado, a partir do qual possamos construir ou adquirir mais aprendizagens e obter mais resultados. Organizações como universidades, museus e corporações são essenciais porque guardam e protegem a maior parte do conhecimento que a nossa civilização juntou. Além disso, as próprias organizações aumentam os nossos conhecimentos ao desenvolver meios novos e mais eficientes de realizar as coisas;
- Proporcionam carreiras: proporcionam aos seus empregados uma fonte de sobrevivência e, dependendo do estilo e da eficácia dos seus administradores, até mesmo satisfação e auto-realização pessoal.

Poderíamos prosseguir na diferenciação de conceitos das organizações. Contudo, as anteriores definições levam-nos a considerar elementos comuns à estrutura e desempenho das organizações, ou seja, elas:

- são essenciais na sociedade actual. O seu sucesso assegura a sua existência duradoura;
- são formadas e geridas pelo elemento fundamental: as pessoas organizadas em grau hierárquico e de responsabilidade;
- integram-se no ambiente onde interagem, mobilizando recursos na produção de bens e serviços. Funcionam como sistemas abertos;
- são sistemas dinâmicos, diversificando a forma e a actividade em contexto de decisão ou influência ambiental;
- são dotadas de uma ordem normativa e sistemas de comunicação permitindo o conhecimento das regras do jogo, da troca de informação e transmissão de referentes, factores essenciais ao cumprimento da sua missão.

Mas, poderão estes pressupostos organizacionais serem aplicados à escola?

A resposta pode não ser óbvia, mas, segundo Ferreira *et al.* (2001: 56), a escola enquanto organização não escapará à respectiva inclusão no leque das demais organizações. De facto, o autor defende que, ainda que as organizações mais representativas das sociedades modernas sejam as empresas, há que referir todas as instituições e organizações directamente relacionadas com a produção de bens e serviços, como por exemplo, aquelas que estão relacionadas com organizações relevantes das

sociedades modernas: escolas, sindicatos, partidos, igrejas, hospitais, tribunais, policia, parlamento, governo e associações profissionais.

De acordo com a mesma fonte, organizações como as escolas enquadram-se no tipo das organizações educacionais e motivacionais, cuja finalidade consiste na manutenção dos modelos culturais do sistema social (*idem, ibidem*).

1.2.2. A Escola à Imagem de Diferentes Teorias Organizacionais

Sucintamente, procuramos descrever, em seguida, algumas correntes organizacionais, reportando-nos:

- Ao estudo científico do trabalho que assenta no contributo de Frederick Taylor (1856-1915) e na Teoria da Administração Científica, que decorreu do desenvolvimento do conhecimento científico e da racionalidade instrumental do capitalismo, enfatizando-se a eficácia e eficiência, a produção e o aumento das taxas de lucro (Ferreira *et al.*, 2001: 5).

Esta teoria revela, como universais, os seguintes princípios: princípio do planeamento, princípio da preparação, princípio do controlo e princípio da separação entre a concepção e execução do trabalho (*idem*, pp. 10, 11).

Na escola/sistema escolar, a racionalidade inerente a este modelo é implícito. Corresponde-se, então, à imagem da “escola-empresa educativa” (Costa: 1998: 31), se tivermos em conta características como: a uniformização curricular, dos horários, dos espaços educativos, os agrupamentos rígidos de alunos, o posicionamento insular do professor, a escassez de recursos materiais, a avaliação descontínua, a disciplina formal, a direcção unipessoal, as insuficientes relações com a comunidade (Martín-Moreno, 1989, pp. 24-33, *idem*, pp. 33-34).

- À corrente burocrática, como sendo um “... modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência ...”, não se afastando significativamente dos objectivos “tayloristas” (Costa, 1998: 42).

Esta corrente surge do desenvolvimento social e da necessidade de normalizar a administração, baseando-se em regras impessoais, centralizadoras e, de certo modo, “invadindo” a escola e quebrando a eficácia do acto de ensinar/aprender.

Assumimos, pois, que a burocracia se instalou na vida das escolas, como por exemplo, nas regras da decisão central sobre os processos da avaliação, nos currículos escolares definidos centralmente para todas as escolas, na forma de recrutamento e na selecção do pessoal docente e não docente, no funcionamento dos serviços, no sistema retributivo, etc.

Trata-se, pois, de uma imagem análoga à “escola como burocracia” (Costa, 1998: 39), que, no contexto da administração das escolas do contexto educativo nacional, se traduz na denominação de uma “administração burocrática centralizada” (Formosinho, 1985: 8, cit. in Costa, 1998: 50), que dificulta os processos renovadores.

Contudo, o facto de a escola deter uma margem de autonomia (consagrado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, revogado pelo Decreto-Lei Regulamentar 771/2007, de 20 de Fevereiro), permite-lhe, de algum modo, desacompanhar o modelo burocrático, em áreas como a componente pedagógica e o próprio modelo de administração e gestão.

- À corrente da Teoria das Relações Humanas, relacionada com estudos empíricos desenvolvidos por Elton Mayo (1880-1949), que revelaram os efeitos das condições de trabalho no rendimento dos trabalhadores, devido a manifestos “... fenómenos de conflitualidade e da desintegração social nas organizações ...” (Ferreira *et al.*, 2001: 32).

Nos estudos efectuados foram valorizados a partilha de sentimentos, o desenvolvimento de motivações centrado na satisfação social e a resolução de conflitos através do grupo, de forma a desenvolver uma prática social assente na partilha e na participação na execução de tarefas e na criação de uma ambiência social propícia à eficiência do funcionamento das organizações (*idem*, p. 35). Neste caso, o trabalho não é mecanicista, o homem social é mais participativo e menos economicista.

Nas escolas, tal como refere Costa (1998, pp. 55, 56), a influência das relações humanas manifesta-se no desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões, na procura de consensos partilhados, na valorização dos comportamentos informais, no incremento do estudo do comportamento humano e na defesa da utilização de técnicos para a “correção” de desvios (psicólogos, assistentes sociais, etc.), na visão harmoniosa e consensual da organização e no desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada.

Perante esta “imagem democrática da escola” (*idem*, p. 61), não se perspectiva, deste modo, uma escola completamente estruturada segundo um modelo burocrático com dificuldades em responder aos sinais e avanço do tempo. Daí que a evolução opere para uma organização mais interactiva e aberta à comunidade, ou seja, desde logo, influenciada pela

– Teoria da Contingência

A esta teoria e aos seus contributos damos um particular ênfase no próximo ponto, para melhor compreender a mais actual vida na escola como organização.

1.2.2.1. A Teoria da Contingência e a compreensão da organização escolar

Esta teoria salienta que não se atinge a eficácia organizacional seguindo um único e exclusivo modelo organizacional, ou seja, não existe uma forma única que seja a melhor para organizar, no sentido de alcançar os objectivos altamente variados das organizações dentro de um ambiente, também ele altamente variado – tudo depende das características ambientais relevantes para a organização (Chiavenato, 1993b: 543).

Deste modo, “... o enfoque mecanicista da organização apresentou tendência a ser abandonado; enfoques mais orgânicos e mais flexíveis em relação à organização foram necessários para o sucesso operacional” (Morgan, 1996: 55).

De uma forma eclética, tal implicou experimentar e analisar premissas básicas das teorias administrativas tradicionais, de modo a integrá-las numa abordagem mais complexa, que permitisse uma maior margem de interacção e de adaptação a cada organização, desde logo, perante um “... estilo de administração aberta, “orgânica” ...” (*idem*, p. 55). “Tudo é relativo. Tudo depende.” (Chiavenato, 1993b: 552).

Neste sentido, a adequação da estrutura de cada organização está, assim, dependente de variáveis situacionais, ambientais, tecnológicas e/ou económicas. É, pois, o ambiente externo de uma dada organização que determina o seu funcionamento interno (as estruturas, o desenho organizacional, os níveis hierárquicos da autoridade formal, os papéis, as normas, o processo de tomada de decisão e a liderança), ou seja, o que enforma a organização passa a ser objecto de um processo de adaptação e de reacção sistemático. (Ferreira *et al.*, 2001, pp. 76, 77).

A abordagem contingencial salienta uma relação funcional entre as variáveis do ambiente - variáveis independentes - e as técnicas administrativas - variáveis dependentes.

O alcance da eficácia organizacional pode estar dependente dessa relação funcional de causalidade directa, representada por relações do tipo “se-então” (Chiavenato, 1993b: 552).

De acordo com esta abordagem, a administração é pró-activa. Tudo o que diz respeito às relações funcionais entre as condições ambientais e as práticas administrativas deve ser objecto de constante identificação e especificação (Chiavenato, 1993b: 552).

No que concerne às suas origens, esta teoria nasceu a partir de uma série de pesquisas e estudos efectuadas por alguns pesquisadores, na década de 60, com o objectivo de compreender e explicar quais os modelos de estrutura organizacional mais eficazes em determinados tipos de indústrias, a Teoria da Contingência veio permitir compreender e explicar o modo pelo qual as empresas funcionavam em diferentes condições.

Estas condições variam de acordo com o ambiente ou contexto que as empresas escolheram como seu domínio de operações. Essas condições são ditadas de acordo com o seu ambiente externo, cujos factores podem ser considerados como oportunidades ou como restrições, que, por sua vez, influenciam a estrutura e os processos internos das organizações (Chiavenato, 1993b: 553).

Os resultados dessas investigações surpreenderam os pesquisadores, pois indicavam que não havia uma forma melhor ou única de administrar, mas sim que, quer a estrutura, quer o funcionamento das organizações dependiam da relação com o ambiente externo (*idem, ibidem*).

Enunciaremos, de seguida, cinco dos principais autores e respectivas pesquisas, que ajudaram na determinação da Teoria da Contingência, dos quais destacamos Lawrence e Lorsch.

1. Chandler sobre pesquisa sobre estratégia e estrutura organizacional:

Em 1962, através do estudo pormenorizado do processo histórico das então maiores empresas americanas – a *DuPont*, a *General Motors*, a *Standard Oil Co.* e a *Sears Roebuck & Co.* –, Chandler concluiu que diferentes ambientes levam as empresas a adoptar novas estratégias e estas exigem diferentes estruturas organizacionais para poder ser implementadas com eficiência e eficácia. A estrutura corresponde ao desenho organizacional assumido para integrar os seus recursos e a estratégia funciona como o plano global de alocação dos recursos para atender uma demanda do ambiente (Chiavenato, 1993b, p. 554-556).

2. Burns e Stalker sobre organizações mecanísticas e orgânicas

Em 1961, estudaram a relação existente entre as práticas administrativas e o ambiente externo, em vinte indústrias inglesas, no sentido de verificar a relação existente entre as práticas administrativas e o ambiente externo dessas indústrias (*idem*, p. 557). Conclui-se que existe um imperativo ambiental: é o ambiente que determina a estrutura e o funcionamento das organizações (*idem*, p. 563).

3. Emery e Trist sobre os contextos ambientais

Estes pesquisadores procuraram identificar o processo e as reacções que ocorrem no ambiente como um todo, no sentido de classificar a natureza do ambiente que envolve a organização, havendo uma interdependência causal entre a organização e o ambiente (*idem, ibidem*).

4. Lawrence e Lorsch sobre o confronto organização vs. ambiente

De acordo com Lawrence e Lorsch, “A eficácia de uma organização depende da coerência existente entre os dados internos da organização (estrutura e objectivos), as variáveis do ambiente e os objectivos dos indivíduos.” (Teixeira, 1995, pp. 22-24).

A realização desta pesquisa marca o aparecimento da Teoria da Contingência, cuja denominação derivou desta pesquisa. Esta envolveu dez empresas, em três meios industriais diferentes: plásticos, alimentos empacotados e recipientes (Chiavenato, 1993b: 570).

Os referidos pesquisadores concluíram que os problemas básicos são a diferenciação e a integração (*idem, ibidem*), cujos conceitos, seguidamente, explicitaremos, primeiro, distintamente e, depois, colocando em evidência o seu antagonismo.

- Diferenciação: trata-se da divisão da organização em subsistemas ou departamentos, desempenhando, cada um, uma tarefa especializada num contexto ambiental, também especializado. Cada subsistema ou departamento tende a reagir unicamente àquela parte do ambiente que é relevante para a sua própria tarefa. Se houver diferenciação ambiental, aparecerão diferenças na estrutura organizacional e na abordagem utilizada nos departamentos; do ambiente geral emergem, assim, ambientes específicos (*idem*, p. 571).
- Integração: é o processo oposto, ou seja, ao processo gerado por pressões do ambiente global da organização, no sentido de alcançar a unidade de esforços e

coordenação entre os vários departamentos (ou subsistemas). Os autores verificaram que, quanto mais complexos são os problemas de integração, mais meios de integração serão utilizados (*idem*, p. 573).

- Diferenciação *versus* Integração: ambos os estados são antagônicos e opostos; quanto mais diferenciada é uma organização, mais difícil é a solução de pontos de vista conflitantes dos departamentos e obtenção de uma efectiva colaboração (*idem*, p. 574).

Os resultados desta pesquisa levaram à formulação da Teoria da Contingência. Definiram-se, assim, os seus seguintes aspectos básicos:

1. A organização é de natureza sistémica; ela é um sistema aberto;
2. As variáveis organizacionais apresentam uma complexa inter-relação entre si e com o ambiente;
3. A estrutura interna da organização representa um conjunto combinado de três pontos de confrontação (ou interfaces):
 - o confronto organização-ambiente;
 - o confronto grupo-para-grupo;
 - o confronto indivíduo-e-organização.

(*idem*, pp. 579, 580)

Relativamente às pessoas, a aplicação desta teoria estabelece um novo conjunto de pressupostos relacionados com a valorização do ser humano, com a noção de competência profissional que pode ser conseguida de diversas formas por cada um, com a motivação para o trabalho e a sua importância para atingir níveis mais altos de rendimento (*idem*, pp. 580, 581).

5. Woodward sobre Organização vs. Tecnologia

Em 1958, esta socióloga inglesa organizou uma investigação, cuja pesquisa envolveu cem empresas de diferentes tipos de negócios, de uma determinada área geográfica do sul de Inglaterra (Chiavenato, 1993b: 582). Esta pesquisa concluiu que a tecnologia influencia bastante a estrutura e o comportamento organizacional, bem como o estilo administrativo da empresa - «imperativo tecnológico» (*idem*, p. 590).

Da Teoria da Contingência destacamos, então, dois conceitos fundamentais, que passamos a explicitar:

- O Ambiente
- A Tecnologia

Segundo Hampton (1992: 8), além das três partes básicas que compõem uma organização – pessoas, tarefas e administração -, existe outro ponto fundamental: é que a organização existe dentro de um meio ambiente. Portanto, o ambiente é tudo o que envolve uma organização.

De acordo com Hall (1984: 156), “Os ambientes das organizações são factores cruciais para compreender o que se passa nelas e com elas.” Sendo tudo o que acontece externamente a uma organização, o ambiente influencia tudo o que nela ocorre. O ambiente é determinado por diversas forças e variáveis, que a organização não controla, mas que provocam mudanças. Neste contexto, citando Mintzberg (1999: 296),

... o ambiente compreende praticamente tudo o que está situado fora da organização: a sua «tecnologia» ... a natureza dos seus produtos, os clientes, os concorrentes, a distribuição geográfica das suas actividades, o clima económico, político e mesmo meteorológico em que funciona, etc.

Considerando uma organização como um sistema aberto, é natural que ela mantenha trocas e transacções com o seu ambiente. Considerar a finalidade de um sistema passa por admitir que todos eles compreendem partes que interagem em função de um objectivo ou de um estado final, que caracteriza o sistema por inteiro. É o que vai de encontro às intenções, aos valores, ou seja, à cultura de uma organização. (Bertrand & Guillement, 1988: 49).

Tal como menciona Hampton (1992: 28), remetendo para uma metáfora biológica, “Em uma organização, as pessoas, as tarefas e a administração são interdependentes, tal como os nervos, a digestão, e a circulação o são no corpo humano”. Por sua vez, Morgan (1996: 48) refere que “... as organizações, como organismos, estão “abertos” ao seu meio ambiente e devem atingir uma relação apropriada com este ambiente caso queiram sobreviver”.

Este último autor refere, igualmente, que tem sido dada muita atenção à compreensão da “actividade ambiental” imediata definida pelos clientes, concorrentes, fornecedores, sindicatos e agências governamentais, bem como no “contexto” mais amplo ou “ambiente em geral”. Tudo isto tem implicações fundamentais para a prática organizacional, destacando-se a importância de se ter a capacidade de pesquisar e sentir mudanças, de se

ter a capacidade de ligar e de administrar os limites críticos e áreas de interdependência, além de ser capaz de desenvolver respostas estratégicas apropriadas (p. 49).

A análise das organizações sob uma perspectiva múltipla, envolvendo a influência do ambiente sobre aquelas teve início com a Teoria Estruturalista. Por volta do final da década de 50, aquela surgiu da oposição entre a Teoria Tradicional da Administração e a Teoria das Relações Humanas (incompatíveis entre si). Esta teoria procurou uma abordagem mais interdisciplinar das ciências sociais e a repercussão destas no estudo das organizações (Chiavenato, 1993b, pp. 80, 81).

Partindo do pressuposto de que uma organização se pode considerar um sistema aberto, apresenta características específicas: funciona na base de um ciclo: *inputs*, transformação, *outputs* e retroacção, em estreita relação com o ambiente circundante em que se integra; constitui ciclos de eventos sociais e não de meras realidades físicas; gera entropia negativa capaz de contrariar a entropia positiva que induz ao desaparecimento de todas as formas organizadas (Ferreira *et al.*, 2001: 57).

De acordo com Chiavenato (1993b, pp. 599, 600), torna-se necessário analisar o ambiente de acordo com o seu conteúdo, separando-o de acordo com duas vertentes: o ambiente geral e o ambiente de tarefa. Explicitemos o significado de cada um.

1. Ambiente geral

De acordo com Chiavenato (1993b), o ambiente geral, ou «Macroambiente» (Thompson *et al.*, 2008: 49), é constituído por um conjunto amplo e complexo de condições e factores externos que envolve e influencia amplamente todas as organizações (*idem*, p. 600).

Stoner e Freeman (1985: 55) indicam que esse conjunto de factores externos afecta a organização de duas maneiras: primeiro, algumas forças podem ditar a formação de um grupo que eventualmente se torne um *stakeholder*; segundo, os elementos de acção indirecta criam um clima - uma tecnologia que muda rapidamente, crescimento ou declínio económico, mudanças nas atitudes com consequências no trabalho - no qual a organização existe e ao qual precisa, em última instância, de reagir.

As variáveis que constituem o ambiente geral são as seguintes:

- Variáveis tecnológicas: a tecnologia exerce uma profunda influência e forte impacto sobre as organizações, sua administração e, fundamentalmente, as suas operações. Trata-se do conhecimento de como fazer as coisas para alcançar objectivos humanos (inclui invenções, técnicas, aplicações,

desenvolvimento, etc.). Esta variável também faz parte do ambiente interno, pois é revista no sentido de alcançar os objectivos organizacionais (*idem*, pp. 601, 602);

- Variáveis políticas: estas incluem o clima político e ideológico geral que o governo pode criar e a estabilidade política e institucional do país em geral; estes factores repercutem-se consideravelmente no comportamento das organizações (*idem*, p. 603);
- Variáveis económicas: decorrem do contexto económico geral e podem ser permanentes - o nível geral da actividade económica do país, o nível do desenvolvimento económico da região ou localidade onde está situada a empresa, o grau de industrialização do país ou da região, a distribuição de riqueza e renda *per capita* -, ou temporárias - o nível de actividade económica local, as tendências inflacionárias ou deflacionárias, a balança de pagamento do país e disponibilidade de divisas estrangeiras e a política fiscal em determinados sectores da actividade económica (*idem*, pp. 603, 604);
- Variáveis legais: referem-se ao contexto legal e normativo que regula, incentiva ou restringe determinados tipos de comportamento organizacional em geral (*idem*, p. 604);
- Variáveis sociais: estas fazem com que a organização esteja sujeita a pressões sociais e a influências do meio social e cultural onde está situada. As principais variáveis sociais são: as tradições culturais do país, em geral, e da comunidade onde está localizada, em particular; a estrutura do orçamento familiar; a importância relativa dada à família e à colectividade local e nacional; a atitude das pessoas face aos aspectos laborais; a atitude quanto ao dinheiro e à poupança e a homogeneidade ou heterogeneidade das estruturas raciais e linguísticas do país (*idem*, pp. 604, 605)
- Variáveis demográficas: referem-se às características da população, seu crescimento, raça, religião, distribuição geográfica, distribuição por sexo e idade, etc. A mudança populacional é o factor mais significativo, pois deve ser considerado pelas organizações nos seus planos e nas suas estratégias. Estas variáveis também têm influência nas organizações ao trazerem para dentro delas comportamentos, habilidades, pensamentos, conhecimentos, destrezas e, sobretudo, hábitos, costumes, experiências individuais, atitudes,

etc.. Trata-se, pois, da óbvia influência do homem sobre o mundo que o rodeia (*idem*, p. 606).

- Variáveis ecológicas: traduzem-se no quadro físico e natural que rodeia a organização. Incluem as condições físicas e geográficas (como o tipo de terreno, condições do clima em geral, vegetação, etc.). As organizações funcionam dentro de ecossistemas naturais e são modificados pelo homem. (*idem*, p. 606, 607).

2. Ambiente de tarefa

Segundo o autor que temos vindo a citar, trata-se do ambiente mais imediato e próximo da organização. Fornece-lhe as entradas ou os produtos de produtos e informações, bem como a colocação e distribuição das suas saídas (p. 609). O ambiente de tarefa é constituído por quatro sectores fundamentais:

- Os consumidores dos produtos ou serviços da organização (os clientes ou usuários da organização);
- Os fornecedores de recursos (capital, dinheiro, materiais, mão-de-obra, equipamento, serviços e espaço de trabalho);
- Os concorrentes (clientes ou usuários e todos os recursos);
- Os grupos regulamentadores (governo, sindicatos, associações nas empresas, associações de classe, etc.).

(pp. 609, 610)

O ambiente de tarefa é denominado, por Stoner e Freeman (1985: 47) como «ambiente de acção directa» e é constituído por grupos ou indivíduos directa ou indirectamente afectados pela procura de uma organização pelos seus objectivos - os *stakeholders*. Segundo a mesma fonte, estes pertencem a duas categorias, que passamos a citar e a explicitar:

- *Stakeholders* externos: grupos ou indivíduos do ambiente externo de uma organização e que afectam as suas actividades;
- *Stakeholders* internos: grupos ou indivíduos, que não fazem estritamente parte do ambiente de uma organização, mas pelos quais um administrador individual é responsável.

(*idem, ibidem*)

No que concerne às características do ambiente de tarefa, Chiavenato (1993b: 618) recorre a Thompson *et al.* (1976: 87-95) e classifica os ambientes quanto à sua estrutura e quanto à sua dinâmica.

Deste modo, quanto à estrutura, o ambiente pode ser classificado em:

- Ambiente homogéneo: quando é composto por fornecedores, clientes e concorrentes semelhantes;
- Ambiente heterogéneo: quando ocorre muita diferenciação entre os fornecedores, clientes e concorrentes, provocando uma diversidade de problemas para a organização.

Quanto à sua dinâmica, o ambiente pode ser classificado em:

- Ambiente estável: caracteriza-se por pouca ou nenhuma mudança; é tranquilo e previsível;
- Ambiente instável: caracteriza-se por muitas mudanças, num campo dinâmico de forças; causa incerteza para a organização.

(*idem*, p. 619)

No que respeita ao conceito Tecnologia, este é definido por Chiavenato (1993b: 624) como

... algo que se desenvolve predominantemente nas organizações em geral, ... através de conhecimentos acumulados e desenvolvidos sobre o significado e execução das tarefas - *know how* - e pelas suas manifestações físicas decorrentes - máquinas, equipamentos, instalações, constituindo um enorme complexo de técnicas usadas na transformação dos insumos recebidos pela empresa em resultados, isto é, em produtos ou serviços.

Além dos aspectos mais «físicos e concretos», já referenciados na anterior definição de tecnologia, este conceito envolve, também, «aspectos conceituais e abstractos», como políticas, directrizes, processos, procedimentos, regras e regulamentos, planos, rotinas, programas e métodos de trabalho (*idem*, p. 627).

De acordo com o mesmo autor, a tecnologia pode ser considerada, ao mesmo tempo, como:

- uma variável ambiental: neste caso, é uma componente do ambiente, influenciando a organização de fora para dentro, na medida em que se incorporam e absorvem as tecnologias criadas por outras organizações do seu ambiente de tarefa nos seus sistemas;

- uma variável organizacional: aqui, a tecnologia faz parte do sistema interno da organização, passando a influenciar bastante o seu funcionamento interno, susceptível de proporcionar um melhor desempenho na acção.

(*idem*, p. 625)

Na Teoria da Contingência, há elementos identificativos com a organização escolar e que nos ajudam a percebê-la melhor. Deste modo, baseando-nos na perspectiva de Teixeira (1995, pp. 24-26), identificamos esses elementos:

1. A escola, tal como as demais organizações, tornou-se num sistema aberto, aquando da integração no órgão de direcção das escolas básicas (e secundárias) portuguesas, de representantes não só dos pais e da autarquia local mas, também, de representantes dos interesses económicos, científicos e culturais. Tal evidencia, por um lado, que a escola se percebe como um sistema aberto mas, por outro lado, faz prever relacionamentos complexos que se espera, porém, estabelecer-se numa superação de conflitos, continuamente levada a cabo, no sentido de enriquecimento das perspectivas da escola sobre si própria e sobre os papéis que é chamada a desempenhar.
2. Os problemas de diferenciação e de integração que a escola invoca prende-se com a existência dos grupos curriculares, coordenados, ao nível do Conselho Pedagógico. Uma outra diferenciação que se regista na escola é a dos alunos em turmas, cada uma com o seu professor (1.º Ciclo), ou Director de Turma, nos restantes ciclos. Mas mais complexa do que esta diferenciação é a da integração de todos no todo da escola, o que nem sempre é pacífico.
3. Os desafios que são colocados à escola, hoje em dia, vão de encontro ao elemento da incerteza inerente às características da Teoria da Contingência. Neste sentido, defende-se um estado permanente de reforma da educação; postula-se a necessidade de os alunos aprenderem cada vez mais e mais especificamente; criam-se novos currículos que possibilitem rápidas reconversões profissionais; incentiva-se a formação contínua dos professores, como resposta eficaz ao futuro incerto.
4. Por analogia aos princípios contingenciais, as tarefas do Director da escola envolvem, por um lado, habilidades administrativas, por outro lado, competências comportamentais, de forma a encontrar soluções adequadas a cada

situação. Portanto, a escola não se configura como uma instância pré-organizada; ela própria deve ser produtora de um futuro.

1.2.3. Cultura Organizacional e Clima Organizacional

1.2.3.1. Cultura Organizacional

Para nos referirmos a este conceito, partimos do princípio de que uma organização “... é algo mais do que recursos financeiros, estruturas físicas, equipamentos e organograma. É também uma estrutura de cariz humano e social, que tem vida própria, que cresce, se desenvolve e se adapta às exigências das envolventes interna e externa” (Ferreira *et al.*, 2001: 449).

O interesse pelo estudo da cultura organizacional tem origem nos finais dos anos 70 e conhece um amplo desenvolvimento na década de 80. Na origem deste interesse está a tomada de consciência por parte de teóricos e práticos, da importância dos factores culturais nas práticas de gestão e a crença no facto de a cultura organizacional constituir um factor que diferencia as organizações bem sucedidas das menos bem sucedidas (Teixeira, 2001: 449).

Presentemente, a crescente aceleração da internacionalização e a expansão das organizações reforçam a necessidade de entender a existência de factores não económicos, como os valores, as crenças, os pressupostos fundamentais, etc., a influenciarem o desempenho dos actores organizacionais e a produtividade organizacional (*idem, ibidem*).

Admitindo que a cultura se apresenta, na literatura organizacional da última década, como elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações, Teixeira (1995, pp. 73-76) desenvolve a «problemática cultural», admitindo a pertinência da sua aplicabilidade à realidade escolar. Deste modo, refere que, para os autores que têm uma visão funcionalista das organizações, a cultura aparece como:

- Uma realidade homogénea (cfr. Chanlat & Séguin, 1987: 16): para Lemaître (1987: 419), “a cultura é um sistema de representações e de valores partilhados por todos os membros” da organização. Schein (1985: 9) defini-la-á como o “padrão de assunções básicas ... que foram trabalhadas até serem consideradas válidas e serem, além disso, comunicadas aos novos membros como o modo correcto para perceber, pensar e sentir ...”;

- Pelo contrário, para os autores que têm uma visão crítica das organizações, a cultura é uma realidade heterogênea e com clivagens (*idem*, p. 24): para Aktouf (1990, pp. 561-563), a cultura “é um conjunto complexo e multidimensional de quase tudo o que faz a vida em comum nos grupos sociais”, implicando “uma interdependência entre história, estrutura, condições de vida e vivências subjectivas das pessoas”; “é um conjunto de elementos que se ligam em relações dialécticas constantes ...”; “é um complexo colectivo feito de ‘representações mentais’ que ligam o imaterial e o material”; “organiza-se, é sustentada e mantida por elementos constitutivos, indispensáveis e universais”.

Bertrand (1991: 54, cit. *in* Teixeira, 1995: 75) explicita que a “cultura organizacional é um processo sócio-dinâmico e um conjunto de conhecimentos (percepções, juízos, intuições, informações, estratégias, valores, etc.) utilizados pelos grupos tendo em vista apetrechar-se com os melhores meios de sobrevivência ...”. Além disso, “uma cultura forte poderá também substituir a formalização, na medida em que aumenta a consistência comportamental” (Bilhim, 1996: 75).

Deste modo, no que concerne à relação entre cultura e comportamento, Gomes (1990: 20, cit. *in* Teixeira, 1995: 74) sugere que a cultura organizacional é um sistema de representações estratégicas que dá sentido à organização e lhe confere uma identidade. De acordo com uma perspectiva de identidade cultural de toda a unidade social, Bilhim (2007: 168) refere-se à cultura organizacional como «cultura dominante», classificando-a como a «macro visão da cultura».

Tais pressupostos teóricos permitem apreender outras formas que, além das estruturais, dão conta da “... realidade subjectiva ...” (Greenfield, 1993b: 32, cit. *in* Costa, 1998: 129), igualmente subjacente às organizações.

Ferreira *et al.* (2001: 451) assume que, ainda que não haja um acordo entre os investigadores acerca do conteúdo subjacente ao conceito de cultura organizacional, é possível reter um conjunto de ideias associadas ao conceito, que podem ser utilizadas como ponto de referência. Assim, as ideias mais frequentemente assumidas são:

1. Uma estrutura de referência comum e partilhada por uma quantidade significativa de pessoas;
2. Socialmente desenvolvida, aprendida e transmitida em termos comportamentais, cognitivos e emocionais;

3. Composta de várias camadas, umas mais periféricas e visíveis e outras mais profundas e invisíveis;
4. Em que o núcleo base é constituído pelos pressupostos fundamentais e que outros chamam também valores;
5. Que fornece às pessoas regras e normas orientadoras em termos de perceber, pensar e sentir os problemas do funcionamento organizacional do ponto de vista da integração interna e a adaptação externa;
6. Que contribui para a definição da identidade organizacional;
7. Com características simbólicas, reveladas pelo significado expresso nas suas manifestações mais observáveis como artefactos e padrões de comportamento organizacional;
8. Alterável, embora não de um modo fácil;
9. Produto da história da organização;
10. Avaliável por metodologias qualitativas e quantitativas;
11. Com influência directa e indirecta no desempenho organizacional;
12. Uma estrutura composta por diversas camadas, cujo conteúdo varia em extensão e acessibilidade.

O conceito de cultura organizacional e a identificação do que está na sua origem, leva a que se admita que, tal como refere Bilhim (1996: 164), definir as verdadeiras razões subjacentes ao comportamento das pessoas e dos grupos que estão escondidas ou inconscientes, é sempre difícil. Neste contexto, há quem diga que a cultura está para a organização, assim como a personalidade está para o indivíduo (Bilhim, 2007: 168).

1.2.3.2. Clima Organizacional

Provido de uma origem conceptual mais “prática” do que o conceito de cultura organizacional (embora não menos abrangente), o clima organizacional é também associado à explicação do funcionamento das organizações, não de forma isolada (mas sim interligada), como fazendo parte da cultura e como condição necessária à sua compreensão.

Ferreira *et al.* (2001, pp. 432-443) aborda o conceito de clima organizacional segundo quatro perspectivas, que são:

- Perspectiva organizacional: segundo a objectividade desta perspectiva, o clima forma-se em virtude de os indivíduos numa organização estarem expostos aos mesmos factores organizacionais, tais como: dimensão, estrutura, estilo de liderança, processos de decisão, grau de formalização segundo níveis hierárquicos e/ou tipo de tecnologia, portanto, o clima será algo externo ao indivíduo;
- Perspectiva psicológica: tratando o clima como uma característica organizacional que se reflecte nas descrições dos indivíduos e a satisfação, como uma resposta afectiva daqueles aos aspectos da organização que se lhes afiguram significativos, esta perspectiva recai sobre a forma como os indivíduos organizam e interpretam a sua experiência dos atributos organizacionais;
- Perspectiva psicossocial: neste contexto, o clima consiste numa representação criada pela interacção dos indivíduos na organização, que compreende a realidade como um processo de construção social, possibilitando a emergência da noção de consciência partilhada. Aqui, destaca-se o significado atribuído pelo indivíduo à envolvente e defendem-se as seguintes posições: o papel do grupo, o papel do afecto, o papel da cultura e o papel do contexto físico;
- Perspectiva cultural: para esta perspectiva, o clima é um conceito sistémico que resulta das características organizacionais percebidas pelos indivíduos, ou seja, o clima é criado por um grupo de indivíduos que interagem e que partilham a cultura organizacional, entendida como uma estrutura comum de referência.

De facto, é esta última perspectiva do clima que contribui para a consciência de que clima organizacional e cultura organizacional constituem dois conceitos que tanto se interrelacionam como apresentam diferenças entre si.

Efectivamente, o clima, apesar de ser uma criação a partir das percepções de um grupo de pessoas, não ultrapassa as variações individuais inerentes aos climas psicológicos, o que não acontece com a cultura, uma vez que a mesma assenta numa espécie de inconsciente colectivo. O clima surge pois como uma criação de grupos que interagem como respostas às contingências situacionais de experiência imediata (Ferreira *et al.*, 2001: 447).

Assim, a cultura é um conceito mais amplo que o de clima e visa compreender a forma como normas e valores influenciam a formulação das políticas e práticas organizacionais, enquanto o clima se preocupa com a influência que tais políticas e práticas exercem sobre o desempenho individual e organizacional (*idem*, p. 448).

1.2.3.2. A Representação Cultural da Escola e o seu Clima

Subjacentemente às anteriores referências e perspectivas organizacionais, a organização/escola é igualmente reconhecida pela sua cultura, ou, cultura organizacional, subjacente à imagem da “escola como cultura” (Costa: 1998: 109). Segundo este autor, o desenvolvimento da perspectiva cultural na análise da realidade escolar terá sido concertemente influenciado pelos sucessos editoriais, pelas investigações no campo da cultura de empresa e também pela mudança de sentido operada na linha de investigação acerca da organização e administração escolar.

Esta abordagem organizacional da cultura (ligada à realidade organizacional), introduz o conceito de cultura organizacional (escolar), que Sanches (1992: 32) define no seu trabalho sobre o mesmo tema, referindo que:

1. É um conceito que permite demover o modo como se desenrola a vida organizacional da escola.
2. Contribui, em grande parte, para compreender o significado dos comportamentos, actividades e acontecimentos organizacionais.
3. Tem um carácter normativo e prescritivo: regulariza comportamentos considerados, ou não, aceitáveis e adequados em certas circunstâncias.

Neste sentido, parece implícito que a abordagem à cultura organizacional veio influenciar o desempenho da escola quanto à sua maior ou menor eficácia, com influência positiva no rendimento/aproveitamento escolar do seu principal público-alvo: os alunos.

Consequentemente, tais preocupações de funcionamento e de melhoria podem encaminhar a escola para “... questões de eficácia, da qualidade e da excelência” (Costa: 1998: 127).

A propósito das escolas e a qualidade, são apontadas em relatório da O.C.D.E. (1989: 197) dez características das boas escolas, salvaguardando-se a noção de que “os resultados desejáveis não se limitam aos bons resultados escolares, mas englobam a realização de todos os objectivos de uma escola”.

Pela sua importância, parece-nos pertinente transcrevê-las, ainda que só no seu título:

1. O desejo de atingir normas e finalidades claramente definidas e de comum acordo;
2. Uma planificação em colaboração, uma tomada de decisões em comum e um trabalho colegial empreendido num espírito de experimentação e de avaliação;
3. Uma direcção dinâmica para o começo da aplicação e manutenção da melhoria;
4. Estabilidade do pessoal;
5. Uma estratégia de formação permanente e de aperfeiçoamento do pessoal correspondente às exigências de cada escola no plano da pedagogia e da organização;
6. A aplicação de um programa de estudos cuidadosamente elaborado e coordenado que permita a cada aluno adquirir os conhecimentos teóricos e práticos essenciais;
7. Um elevado nível de participação e de apoio da parte dos pais;
8. O reconhecimento dos valores peculiares do estabelecimento e a adesão a estes valores mais do que os valores individuais;
9. Uma exploração máxima do tempo escolar;
10. O apoio dinâmico e sólido da autoridade escolar e competente.

Considera-se, ainda, no estudo anterior, que “... estas dez características são indissociáveis ... elas influenciam-se reciprocamente ...”, além de que uma escola “... deve incessantemente certificar-se de que os seus objectivos são efectivamente alcançados e reagir ao menor sinal de fraqueza” (*idem*, p. 201).

Por conseguinte, os pressupostos anteriores levam-nos a considerar a organização/escola no centro da problemática da qualidade escolar, contribuindo fortemente para as motivações e os resultados dos alunos, a cultura e as características comuns de cada estabelecimento de ensino.

Não obstante, associa-se à qualidade o termo “excelência”, abrangendo a existência de organizações diferenciadas por uma qualidade de topo, concorrentes entre si, em que a diferença reside no melhor/máximo/pleno desempenho qualitativo com impacto positivo

nos resultados. Adquirem uma cultura organizacional própria e exemplar, à volta da prática de três factores: eficácia, eficiência e economia, conjugando-se-lhes o factor modernidade.

O Projecto Educativo, os objectivos, os recursos, a sua missão, quando relacionados, permitem diagnosticar um quadro de situações de desempenho, conjugadas a eficácia e a eficiência da organização/escola. Aprecia-se a sua eficácia em função da execução do compromisso com a sua missão principal, cumprindo os objectivos estabelecidos e a sua eficiência pelo grau de competência na utilização óptima de todos os seus recursos humanos, materiais e financeiros.

No que concerne ao conceito de clima organizacional, é consensual que o mesmo é considerado relevante para a compreensão da realidade escolar (Alves, 1995: 43). Esta fonte, citando Brookover e Erikson (1975), regista que o clima escolar se refere a um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola.

Neste sentido, destacamos uma tipologia representada por Owens (1989: 247, cit. *in* Alves, 1995: 45) que identifica duas categorias básicas de clima da escola, cada uma com as suas duas subcategorias: o clima fechado (autoritário e paternalista) e o clima aberto (consultivo e participativo).

O clima autoritário é caracterizado pela concentração do poder no nível institucional, pelo poder autoritário/pessoal/normativo, pela imposição de objectivos e regulamentos, escasso empenhamento e participação dos membros na consecução dos objectivos, alheamento em relação a outros contextos.

No clima paternalista, as estruturas directivas assumem atitudes condescendentes para com alunos, professores e funcionários, fixam normas e objectivos em nome do bem comum, descreem das capacidades criadoras, participativas dos “membros” da organização.

No clima consultivo, os actores sentem-se membros da organização, participam, tendo uma espécie de poder para influir na definição de objectivos e processos de funcionamento, embora as políticas de orientação estratégica e as decisões de ordem geral estejam concentradas na direcção.

O clima participativo caracteriza-se por um ambiente de confiança e pela implicação dos actores nas decisões mais importantes da escola, sendo os papéis da estrutura directiva, os de coordenação e de regulação.

1.2.4. Ensino Básico vs. Escola E.B. 2,3

De acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, que estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico para as crianças e jovens em idade escolar, é referido o seguinte:

A Constituição da República Portuguesa assegura, como direito fundamental de cada cidadão, o direito à educação e à cultura, incumbindo ao mesmo tempo o Estado de assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito.

Ao nível constitucional, na realização da política de ensino, além da referida obrigação legal, destacamos outras funções legalmente atribuídas ao Estado, que constam nos artigos relativos à educação actualmente incluídos no texto constitucional:

- Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
- Promover o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
- Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- Assegurar aos filhos dos emigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

(cit. *in* Sarmento e Castro, 2007: 20)

O carácter obrigatório do Ensino Básico é uma medida legal que se tornou universal, uma vez que sofreu várias evoluções ao longo das décadas, fruto da convergência de vários factores históricos e sociais e da evolução dos determinantes normativos, relativamente ao alargamento da escolaridade obrigatória.

Apesar de não desenvolvermos pormenorizadamente essa evolução histórica e normativa nos pontos na presente revisão literária, saliente-se, porém, que foi, assinaladamente, nas décadas de 60 e 70, que se tornou representativo o alargamento da escolaridade obrigatória, culminando em 1986, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo -, que regulamenta a actual situação do Sistema Educativo Português. Até à data, o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória traduziu-se em inúmeras reformas educativas e reestruturações curriculares, estando, actualmente, previsto para doze anos, juntando aos nove anos do Ensino Básico, os três anos do Ensino Secundário.

Presentemente, nos termos da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), o Ensino Básico destina-se às crianças com idades compreendidas entre os seis e os quinze anos de idade (art. 6.º, pontos 2-4). Tem uma duração de nove anos de escolaridade, organizados da seguinte forma:

- 1.º Ciclo: quatro anos
- 2.º Ciclo: dois anos
- 3.º Ciclo: três anos

Esta organização obedece a «sequencialidade progressiva», conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do Ensino Básico. Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do Ensino Básico, de acordo com o desenvolvimento etário correspondente (art. 8.º, pontos 2-3).

Por entre outros, eis alguns dos objectivos gerais do Ensino Básico em Portugal, pelos quais se rege uma Escola com qualquer nível de ensino do Ensino Básico:

- Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

- Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
 - Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
 - Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos
- (...)

(Lei n.º 46/86 - art.7.º)

Versando agora, sobre o caso de uma Escola Básica 2,3, esta abrange os 2.º e 3.º Ciclos. O seu funcionamento rege-se de acordo com a referida lei e outros normativos legais adequados às suas especificidades e às dos seus níveis de ensino, em termos currículo, de gestão e administração.

Mais especificamente, o 2.º Ciclo organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área (art. 8.º, ponto 1, alínea b)). Deste modo, acrescentamos que

... o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes.

(art. 8.º, ponto 3, alínea b))

No 3.º Ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas (art. 8.º, ponto 1, alínea c)). Eis as especificidades associadas a este ciclo:

A aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

(art. 8.º, ponto 3, alínea c))

1.2.5. Comunidade e Comunidade Educativa

1.2.5.1. Comunidade

O que caracteriza uma comunidade? No que concerne a esse conceito, Ferreira (1968) menciona que:

“Os homens participam de uma comunidade em virtude de coisas que possuem em comum ... O que eles precisam de em comum para constituírem uma comunidade são objectivos, crenças, aspirações, reconhecimento, uma compreensão comum, o que os sociólogos americanos denominam *likemindedness*.”

(p. 4)

O mesmo autor, prosseguindo com esta definição, alarga o conceito “Comunidade” aos seus elementos explícitos - como sendo um agregado conscientemente organizado de indivíduos que residem numa área ou localidade específica, dotada de autonomia política, mantendo instituições primárias, como escolas, igrejas, entre as quais se reconhecem certos de graus de interdependência - e aos seus elementos implícitos - remete, deste modo, para o processo de interacção social que dá lugar a uma atitude mais intensa ou extensa e à prática de interdependência, cooperação, colaboração e unificação (pp. 4, 5).

Neste sentido, Pires *et al.* (1991: 234), relativamente a uma comunidade, refere os seguintes factores:

1. Comunidade denota, em primeiro lugar, uma colectividade que vive numa área geográfica limitada, uma cidade, uma vila, um bairro;
2. Em segundo lugar, implica a existência entre indivíduos que moram nessa área, a existência de valores comuns, de sentimentos de pertença ao grupo, de actividades comuns e de objectivos e interesses comuns;
3. Quando se fala de comunidade, faz-se referência a um grupo em pequena escala, caracterizado por relações de cara a cara, composto por elementos que têm um sentimento forte de pertencerem ao grupo e acatam as suas tradições.

Podemos, pois, associar duas vertentes ao conceito em desenvolvimento. Por um lado, podemos omitir qualquer consideração de localidade e outros termos espaciais, dirigindo a atenção para os processos nos quais tem lugar a socialização, que são de essência psicológica (Ferreira, 1968: 5).

Por outro lado, comunidade são todas as pessoas que se encontram dentro de uma área geográfica que pode ser rigidamente definida (uma cidade, um distrito) ou ser definida

em termos gerais como “a menor unidade geográfica de associação organizada das principais actividades humanas” (*idem*, p. 6).

Deste modo, a comunidade também pode ser o processo psico-sociológico pelo qual se forma a personalidade sob a influência de instituições educativas, ou seja, um processo interligado a) com as instituições em que o processo geral de condicionamento se relaciona com o processo escolar, a família, os grupos sociais, a comunidade, etc. e b) com alguns problemas de sociologia dos grupos formados no processo educativo e dos grupos encarregados de educação (*idem, ibidem*).

Rios (1954, pp. 80,81, cit. in Ferreira, 1968: 18), além da base territorial da comunidade, ressalva o agregado populacional que atravessa todos os processos demográficos de nascimento, morte e migração, o aspecto psico-social, ou seja, o sistema de relações, de expectativas de comportamento, atitudes e hábitos que se estabelecem entre os grupos participantes e o aspecto cultural, isto é, os valores e as ideias da comunidade.

Avancemos, porém, para um panorama mais alargado e dinâmico, no qual se enumeram quatro aspectos fundamentais para definir uma comunidade:

1. As comunidades não são meras associações de pessoas, mas autênticos repositórios de práticas, concepções e tradições consideradas como essenciais ao desenvolvimento humano;
2. As comunidades são regidas por normas públicas, no sentido em que a linguagem é pública e que são interiorizadas pela participação;
3. A pertença a uma comunidade é factor determinante da aceitação das suas normas, o que significa que há uma relação circular entre a aceitação das normas, dependente da filiação, e o aprofundamento desta como factor de mediação na aquisição daquelas;
4. Os sentimentos morais acompanham a vivência comunitária e são configurados por ela (como expressão de uma vontade comum).

(Strike, 2000, cit. in Branco, 2007, pp. 153, 154)

1.2.5.2. A escola e a “sua” comunidade: um compromisso

Ajustando o título em epígrafe à perspectiva de Guerra (2000: 18), sustentamos que a escola não está situada no vazio. Pelo contrário, encontra-se imersa na sociedade. Dela recebe influências e exigências. É nela que cumpre o seu papel. Os profissionais que trabalham na escola fazem parte de uma cultura que constitui uma rede de crenças,

expectativas, normas e comportamentos. O mesmo se aplica aos pais, mães e alunos. E, porque não, aos próprios políticos que governam a instituição escolar.

A análise da escola tendo em conta o seu meio envolvente, segundo Henriot (1987), resulta da defesa da “... participação das novas disciplinas na análise sociológica da educação, tais como a psicologia social, a etnologia, a sócio-linguística ...”. A escola perante a sociedade começa, assim, a merecer o interesse dos sociólogos da educação. Concretamente, é a partir do período entre 1970 e 1980 (Derouet, 1987) que a temática das relações escola-comunidade começa a ganhar uma maior importância (Alves *et al.*, 1997, pp. 42, 43).

Com efeito, Pires *et al.* (1991, pp. 23, 24) refere que a educação de um indivíduo exige habitualmente a intervenção de outras pessoas, sobretudo se essa intervenção se processa numa instituição educativa. No caso da escola, a intervenção surge a vários níveis:

- Dentro da instituição escolar, através das várias relações que se estabelecem entre professores, alunos, grupos de coordenação e direcção e/ou o pessoal de apoio;
- Fora da instituição escolar e acima dela, onde encontramos as autoridades de educação regionais ou centrais que planeiam, financiam, fiscalizam e dirigem a acção das escolas, grupos de apoio ao nível pedagógico, os governos que definem as disposições legais e as políticas gerais de educação, etc.;
- Ao lado da instituição escolar, sob a influência de várias entidades, como a família, a Igreja, os partidos políticos, os sindicatos de professores, ou os meios de comunicação social.

Todos estes meios de influência relativamente à escola têm origem na natureza social da educação, especificamente posta em evidência e estudada por Emile Durkheim, o que leva a ressaltar uma característica forte da educação: a de que ela é uma acção social e não uma acção individual (*ibidem*, p. 25).

Por conseguinte, podemos tomar a escola como parte da realidade social envolvente. Conforme elucida Brito (1994: 12), “A escola como organização é uma entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e missão.”

À excepção dos (ainda indefinidos) elementos da referida “comunidade em geral”, todos os outros se inscrevem na comunidade denominada educativa. Ainda que este conceito não disponha de uma definição objectiva e “mensurável”, Guerra (2000: 37) explicita que “A comunidade educativa é composta pelos professores, mas também pelos pais e mães, pelos alunos e pelo pessoal administrativo e auxiliar”. Neste contexto, aquele acrescenta que as comunidades educativas são diferentes entre si, pois cada instituição tem a sua história, o seu contexto, tem um carácter único, é irrepetível, mutável, dinâmica. Cada uma tem a sua identidade, que é marcada não só por referentes gerais como também pela forma peculiar como estes são vividos num dado momento (*ibidem*).

Esta imagem da “escola democrática” (Costa, 1998: 62) destaca-se, no nosso contexto educativo, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, que salienta uma “...perspectiva de integração comunitária ...” e “... princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo ...” (art. 45.º, pontos 1-2).

Os enunciados elementos, mais direccionados para os actores internos à escola, aliam-se, igualmente, à influência e a intervenção de outros membros pertencentes ao meio comunitário envolvente, embora numa “... perspectiva de parceria e traduzindo uma co-responsabilização real de elementos da sociedade local no funcionamento da escola ...” (Barroso, 1995: 27).

O Decreto Regulamentar 771/2007 admite a importância da intervenção desses elementos: “... torna-se necessário assegurar ... também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola”, que, de acordo com a mesma fonte legal são: “... autarquias e a comunidade local, representantes de instituições, organizações e actividades económicas, culturais e científicas.”.

É, pois, na escola que se agregam e orientam por objectivos comuns, os seus alunos, profissionais, envolvidos num determinado meio comunitário; naquela se integram e participam, colectiva e quase que “contratualmente”, à imagem (organizacional) da sua existência e dimensão. Esta perspectiva enuncia Sarmiento (1993: 40), ao estruturar a escola comunidade-educativa com base num “contrato social” entre os membros da comunidade educativa onde se insere. Tal contrato permite a atribuição de uma forte unidade interna entre objectivos, tecnologia e estrutura, decorrente dos princípios estruturadores em que assenta.

Neste contexto, segundo Branco (2007: 152), o primeiro passo para a construção de uma escola-comunidade consiste na identificação e no compromisso com um conjunto de

valores. É este compromisso em torno da partilha de concepções sobre a função da escola e daquilo que é importante ensinar e aprender que permite definir e unificar o sistema da escola em torno de um propósito, providenciando, ainda, aos membros da comunidade um entendimento das suas obrigações.

Deste modo, a verdadeira missão da escola dita-se pelo cumprimento dos seus planos, programas, objectivos, gestão, recursos, cultura própria, comunicações, prestando, desta forma, serviços à comunidade onde se inserem. Assim sendo, a escola, enquanto organização, partilha dos problemas e dos sucessos da sua comunidade educativa. Os seus problemas não se resolvem se a escola estiver muito centrada em si própria e muito dependente da administração, o que limita a potencial acção individual dos seus actores.

Neste sentido, sugira-se a visão de Branco (2007: 152),

A partir dos valores comuns e das concepções comuns partilhadas neles assentes, torna-se possível estabelecer um plano e tomar decisões para uma acção unificada. A concretização deste plano exige dos diversos membros da comunidade um comportamento desprendido, de forma a não se chegar apenas a uma solução que contente as diversas partes envolvidas (uma concertação) mas a soluções que permitam às partes envolvidas transcender-se no sentido da procura do bem comum.

Existem factores internos que estão mais além do que a escola distribuída por vários edifícios, isolados, ou constituídos com agrupamento. De facto, estes distinguem as escolas entre si e que as tornam particulares aos olhos do exterior, sendo partes importantes da comunidade ou meio social onde se inserem. O que as unifica, de facto, é a promoção do desenvolvimento global das crianças e jovens, que se efectua, não só por referência às suas realidades educativas, como também se associa aos correspondentes meios sócio-culturais. Perante a perspectiva de Branco (2007),

... a formação integral da personalidade ... só pode ser feita no contexto de uma escola cujos responsáveis adultos não se furtam a exercer a autoridade educativa, alicerçada na proposta de um conjunto de valores coerentes e enraizados no universo social e cultural envolvente.

(p. 151)

Neste âmbito, Pedro D'Orey da Cunha (1997) sustenta que o processo educativo é um processo interactivo, constituindo uma tarefa permanente e progressiva, orientada para a conquista da liberdade da pessoa que, através da transmissão de um sistema de referências aberto, lhe permita atribuir sentido à realidade e à experiência e lhe dê oportunidade de viver, de sentir, de pensar, de comunicar e de optar de uma forma responsável (pp. 150, 151), logo, é importante que a pessoa tenha acesso a uma maior sociabilidade (p. 151).

Trata-se, pois, de manter «uma autêntica transformação da ordem social» (Dewey, 1937/96: 134, cit. in Branco, 2007: 194). O cumprimento deste propósito implica que a escola se organize como uma forma genuína de vida comunitária, configurando-se como uma «comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária» (Dewey, 1890/1980: 12, *ibidem*), o que significa animar a escola com actividades que são o reflexo da vida social e democrática mais ampla (Branco, 2007: 194).

Num plano mais concreto, tal poderá passar por criar uma interacção entre a escola e comunidade, reunindo as famílias, sensibilizando as pessoas, realizando reuniões, promovendo encontros (incluindo com membros das diversas entidades locais), de acordo com os interesses colectivos. Compartilhando da convicção de Senge (2000: 264), acreditar que “todas as comunidades podem aprender” é um ponto de partida para transformar toda a sociedade humana - não de cima para baixo, mas de dentro para fora”.

Esta orientação teórica permite concluir, segundo o autor supramencionado, que o sentido da escola como comunidade consiste na sua configuração como comunidade educativa. Contudo, chama-se a atenção para o facto de estes dois conceitos não serem rigorosamente equivalentes. É possível para uma escola ser uma comunidade centrada num determinado projecto educativo, sem se abrir ao meio envolvente. A escola-comunidade implica uma interacção com o meio, que faz da escola um elemento polarizador da própria comunidade exterior à escola. Há uma ligação sistémica entre escola e meio que permite esta ampliar-se como comunidade educativa, que não fica completa sem a união orgânica das comunidades educativas (Senge, 2000, pp. 195, 196).

1.3. Planeamento

O conceito de planeamento não é recente e tem sofrido uma evolução desde a sua abordagem mais clássica. Em 1916, Henry Fayol define planeamento sob o termo «previdência», como sendo uma das missões da administração das organizações. Entretanto, esta forma de encarar o planeamento assim permanece até ao final da II Guerra Mundial, uma vez que aquelas estariam preocupadas em aperfeiçoarem a sua organização interna, adoptando sistemas orçamentais de controlo financeiro a curto prazo. Será, pois, a partir daqui que se desenvolverá o planeamento (Rodrigues *et al.*, 1993: 276).

O período pós-guerra foi fundamental para a evolução do planeamento. Com efeito, o crescimento económico e o rápido desenvolvimento dos mercados exigem, por parte das organizações, as atenções voltadas para a evolução do respectivo contexto. Sistemas de

planeamento são, então, instalados, evoluindo consoante a actividade das próprias organizações, os sectores, os países, começando de forma mais acentuada nas empresas americanas e, mais tarde, na Europa ocidental e no Japão, sempre de acordo com ritmos e configurações distintas (*idem, ibidem*).

Transpondo este conceito para a vida quotidiana, Bilhim (2000: 139) chama a atenção para o facto de, se prestarmos atenção, verificamos que, mal nos levantamos de manhã, já estamos a pensar nas actividades que faremos durante o dia, no horário, nos recursos necessários para realizar essas actividades, nas dificuldades que podemos vir a encontrar e na forma de as superar. Quando pensamos antecipadamente no que faremos, estamos a fazer escolhas, opções sobre acontecimentos futuros: estamos, portanto, a planear.

Rodrigues (1993, pp. 275, 276) define planeamento como um processo formalizado de tomada de decisão, que elabora uma representação desejada de um estado futuro e especifica as modalidades de execução dessa vontade. O planeamento é, pois, uma actividade explícita, que se baseia num método e se desenrola no tempo e no espaço segundo um programa previamente determinado. Culmina em escolhas estratégicas e em programas de acção visando assegurar a concretização dessas escolhas. Só faz sentido quando se leva em conta um conjunto suficientemente vasto de problemas, eles próprios largamente independentes e para os quais se torna impossível um tratamento simultâneo, embora permita que se trate dos problemas de acordo com a sua especificidade.

Deste modo, o planeamento não é um acontecimento único, com princípio, meio e fim determinados. Pelo contrário, é um processo permanente que reflecte e se adapta às mudanças, nos ambientes ...” (Stoner & Freeman, 1985: 136).

De facto, tendo em conta os actuais contextos instáveis e mutáveis nos quais as organizações se inserem, “... o planeamento é essencial, se as organizações quiserem atingir níveis de desempenho eficazes.” (Donnelly *et al.*, 2000: 139). Aludindo à mesma fonte, “A capacidade ou incapacidade de uma empresa implementar e adaptar-se às mudanças com sucesso está directamente associada ao seu processo de planeamento” (*idem, ibidem*).

O planeamento implica planear e fazê-lo de forma correcta. De acordo com Stoner e Freeman (1985: 5), planear significa que se pensa antecipadamente em objectivos e acções, sendo os actos baseados num determinado método, plano ou numa lógica, e não em palpites. São os planos que dão à organização os seus objectivos e que definem o melhor procedimento para alcançá-los. De facto, segundo a mesma fonte, admite-se que “sem

algum plano, é provável que nenhuma organização seja muito eficaz.” (Stoner & Freeman, p. 4).

Neste sentido, os mesmos autores nomeiam Peter Drucker, que associa ao planeamento dois elementos paralelos: a eficácia – capacidade de fazer as coisas “certas” e a eficiência – a capacidade de fazer as coisas “certo”, ou seja, no que concerne ao planeamento e aliando-o aos dois elementos, trata-se de um processo que estabelece os objectivos e as linhas de acção adequadas para alcançar os primeiros (*idem*, p. 136).

Por conseguinte, afigura-se necessário haver um processo de organização e reflexão, que procura dar respostas a um determinado problema, o que implica o estabelecimento de objectivos a alcançar, dos fins e dos meios que levem à sua resolução. Neste âmbito, Bilhim (2000: 139), citando Ackoff, R. L., refere que o “planeamento consiste em conceber um futuro desejado, bem como os meios reais de lá chegar.” Complementando esta definição, Hampton (1991: 27) declara que “... o planeamento também inclui o aperfeiçoamento dos princípios e as expectativas a longo prazo, traduzindo-as em objectivos específicos a curto prazo e em métodos de colocá-los em prática”.

O estabelecimento de objectivos futuros deve ter em conta o ambiente da organização (Donnelly *et al.*, 1991: 26). Trata-se, neste caso, de uma constante interligação entre o planeamento, o conhecimento do ambiente e o crescimento da organização.

Assim, como sustenta Hampton (1991: 26), o planeamento

... inclui o pensamento sobre a natureza fundamental da organização, decidindo como ela deve ser posicionada no seu ambiente, como deve se desenvolver e desdobrar as suas forças e como pode tratar as suas ameaças e as oportunidades no ambiente.

Quer a organização seja uma empresa, uma universidade ou um organismo público, o ambiente fornece os recursos que a sustentam. Em troca desses recursos, a organização deve oferecer ao ambiente bens e serviços, envolvendo, portanto, a selecção de cursos de acção para a organização como um todo (Bilhim, 2000: 147).

Nesta perspectiva de criação de determinado(s) produto(s), o planeamento materializa-se em planos de acção com prazos definidos, cuja aplicação se concretiza em diversos contextos específicos. Neste âmbito, tal como menciona Donnelly *et al.* (2000: 140), o planeamento centra-se no futuro: o que tem de ser alcançado e como. Essencialmente, a função do planeamento inclui as actividades da gestão que determinam os objectivos para o futuro e os meios adequados para os atingir. O resultado da função do planeamento é um plano, um documento escrito que especifica o rumo da acção.

O rumo dessa acção, tal como menciona Teixeira (2005: 35), “... traduz-se na elaboração de planos. Consiste em determinar antecipadamente o que deve ser feito para que se consigam os objectivos pretendidos, e como fazê-lo”. Citando Henri Fayol, “O plano de acção é, ao mesmo tempo, o resultado pretendido, a linha de acção a ser seguida, as etapas a serem cumpridas e os métodos a serem usados.” (Hampton, 1992: 195). Já Mintzberg (1999: 173) explicita que “A finalidade de um plano é a de especificar um resultado que se deseja obter – um «padrão» - num dado momento futuro ...”.

Michaelson e Michaelson (2005: 42) afirmam que um plano só é bom se permitir alterações. Como tal, os planos não podem ser rígidos, porque as circunstâncias mudam. Não se pode prever o futuro, mas podemos planejar as decisões futuras. Segundo os mesmos autores, o objectivo do plano é organizar o nosso pensamento e colocar tudo e todos voltados para a direcção certa. Mais concretamente, o plano deve responder perguntas simples: O quê? Porquê? Quem? Como? Quando? Onde?

1.3.1. A importância do planeamento

De acordo com Stoner e Freeman (1985: 136), pensar no planeamento como a primeira função da administração não é suficiente para entender a magnitude da importância do planeamento para a organização. Metaforicamente, a mesma fonte compara o planeamento com “...a locomotiva que puxa o trem das ações de organizar, liderar e controlar”, ou com “...a raiz principal de uma magnífica árvore, da qual saem os ramos da organização, da liderança e do controle”.

Donnelly *et al.* (2000, pp. 142, 143), numa perspectiva mais operativa, identifica quatro vantagens específicas do acto de planejar, que são:

1. Coordenação de esforços: o planeamento é uma técnica importante para coordenar esforços. Um plano eficaz especifica os objectivos, quer do conjunto da organização, quer de cada uma das suas partes.
2. Preparação para a mudança: um plano de acção eficaz tem espaço para a mudança. Quanto mais tempo mediar entre a elaboração de um plano e o cumprimento de um objectivo, maior a necessidade de incluir planos de contingência.
3. Desenvolvimento de padrões de desempenho: os planos definem os comportamentos esperados, sendo estes padrões de desempenho, ou seja, à medida que os planos vão sendo implementados numa organização, os

objectivos e o rumo da acção atribuídos a cada pessoa ou grupo são as bases para os padrões, os quais podem ser utilizados para avaliar o desempenho real. Sem planeamento, é provável que os padrões de desempenho sejam irracionais e subjectivos.

4. Desenvolvimento dos gestores: um bom planeamento implica a arte de tornar simples as coisas difíceis, o que, por si só, exige elevados níveis de actividade intelectual. Quem planeia deve ser capaz de lidar com a complexidade, deve planejar de forma sistemática e em direcção ao futuro, desde que os gestores, em vez de terem um papel reactivo e deixarem as coisas acontecer, tenham um papel (pró)-activo e façam as coisas acontecer.

Há que ter em conta que sem planos, não é possível saber como organizar as pessoas e os recursos; pode-se até nem ter uma ideia clara sobre *o que* se precisa de organizar. Sem um plano, não há uma liderança confiante ou à espera que os outros a sigam (Stoner & Freeman, 1985: 137).

O planeamento relaciona-se, pois, quer com uma necessidade organizacional, quer com uma responsabilidade administrativa. É através do planeamento que a organização/instituição se orienta, de acordo com metas específicas e previsões futuras. É portanto, o planeamento que, de acordo com R. L Ackoff (1973, cit. *in* Godet, 1993: 258) se concebe “... um futuro desejado, bem como os meios reais de lá chegar.”

1.3.2. Elementos do Planeamento

Segundo Bilhim (2000: 139), o planeamento é o processo de estabelecer antecipadamente a finalidade do governo de uma organização, escolher objectivos e prever as actividades e os recursos necessários para atingi-los.

Esta definição pressupõe, por parte do autor, um certo nível de formalidade no que concerne ao próprio processo de planeamento. Tal implica saber quais os factores a ter em conta neste processo. Neste âmbito, Donnelly *et al.* (2000: 140), expressa que “a função do planeamento exige que os gestores tomem decisões sobre quatro elementos fundamentais do plano: objectivos, acções, recursos e implementação.” Respectivamente:

- Os objectivos especificam as condições futuras que um gestor espera atingir.

- As acções são os meios, ou as actividades específicas, planeados para atingir os objectivos.
- Os recursos são restrições ao rumo da acção; um plano deve especificar os tipos e as quantidades de recursos requeridos, bem como um orçamento.
- Por último, a implementação inclui a forma e os meios de implementar as acções planeadas, o que implica nomear e dirigir o pessoal encarregado de pôr o plano em prática.

(Donnelly *et al.*, 2000, pp. 140, 141)

Nas organizações, o planeamento abrange desde procedimentos complexos e formais a outros simples e informais. Embora a forma de planeamento de actividades varie de organização para organização, a sua essência é idêntica (*idem, ibidem*).

Seja em que nível for, o planeamento caracteriza-se por uma atitude empenhada, baseada na antecipação, na finalização e na vontade. Implica o exame antecipado de um conjunto de problemas e de acções, com possibilidades de conduzir, mais segura e eficazmente, aos resultados pretendidos (Rodrigues *et al.*, 1993: 276).

1.3.3. As Fases do Planeamento

Chiavenato (1993a, pp. 363-365) considera o planeamento como uma das funções administrativas, inserindo-o num processo mais vasto – o processo administrativo –, composto e desenvolvido, numa lógica dinâmica, pelo planeamento, pela organização, pela direcção e pelo controlo. Por conseguinte, o planeamento, enquanto função administrativa, não é uma entidade separada, mas uma parte integral de uma entidade maior, formada por várias funções que estão relacionadas umas com as outras.

O referido autor refere que o planeamento figura como a primeira função administrativa, por ser exactamente aquela que serve de base para as demais funções. É o planeamento que define onde se pretende chegar, o que deve ser feito, quando, como e em que sequência (*idem*, p. 367). Deste modo, para melhor compreender como se faz o planeamento, é conveniente enunciar as suas quatro fases sequenciais, que são:

1. O estabelecimento de objectivos a alcançar: os objectivos são pretensões futuras que, uma vez alcançados, deixam de ser objectivos para se tornarem realidade (p. 370). Em relação ao tempo, os objectivos podem ser imediatos, acessíveis e imaginários. Quando mais os objectivos se distanciam no tempo, mais se tornam imaginários e, portanto, sujeitos à enorme incerteza. Já os objectivos

imediatos tornam-se limitados a um tecto de crescimento, a partir do qual se transformam em objectivos acessíveis, porém sujeitos a alguma incerteza na sua consecução. À medida que o tempo passa e os objectivos imediatos vão sendo alcançados, os objectivos acessíveis tornam-se imediatos e os objectivos imaginários tornam-se acessíveis (p. 371).

2. A tomada de decisões a respeito das acções futuras: uma vez que o planeamento é um processo que, partir da fixação dos objectivos a serem alcançados, determina *a priori* o que se deve fazer, quando fazer, quem deve fazê-lo e de que maneira, deve-se tomar, para tanto, decisões a respeito de como alcançar os objectivos fixados.

Face a várias alternativas relativamente às várias direcções que se podem tomar, apenas uma delas deve ser escolhida. A escolha é o resultado de um processo de tomada de decisão (p. 376). Neste contexto, o planeamento pode ser considerado como um aspecto particular da tomada de decisões, envolvendo algumas características, tais como:

- tomada de decisão antecipadora: o planeamento refere-se à decisão sobre o quê e como fazer antes da acção requerida ser executada.
 - interconexão das decisões: o planeamento procura conjugar as decisões tomadas nos diversos níveis e áreas da organização, bem como envolver uma decisão ou um conjunto de decisões antecedentes ou subsequentes, tornando difícil saber onde começa e onde acaba um planeamento.
 - criação de um estado futuro desejável: esse futuro desejável pode referir-se tanto a objectivos organizacionais globais como a objectivos departamentais ou sectoriais.
3. A elaboração de planos: existem três níveis distintos de planeamento:
 - O planeamento estratégico: é o planeamento mais amplo e abrangente da organização.
 - O planeamento tático: é o planeamento feito ao nível departamental.
 - O planeamento operacional: é o planeamento feito para cada tarefa ou actividade.

No seguinte quadro, apresentamos, resumidamente, as características dos três níveis de planeamento.

Quadro 2

Adaptado de: Chiavenato, I. (1993a). *Teoria geral da administração* (4.^a Ed.): Vol. I. S. Paulo: MacGrawHill (p. 381).

Planeamento	Conteúdo	Extensão de tempo	Amplitude
Estratégico	Genérico, sintético e abrangente	Longo prazo	Macroorientado. Aborda a empresa como uma totalidade
Tático	Menos genérico e mais detalhado	Médio prazo	Aborda cada unidade da empresa separadamente
Operacional	Detalhado, específico e analítico	Curto prazo	Macroorientado. Aborda apenas cada tarefa ou operação

De seguida, procuramos desenvolver alguns pressupostos teóricos relacionados com o primeiro nível de planeamento: o planeamento estratégico.

1.4. Planeamento Estratégico

A importância do planeamento estratégico tem aumentado à medida que as organizações procuram respostas mais racionais para a mudança e a incerteza ambientais (Donnelly *et al.*, 2000: 178).

Recorrendo a Chiavenato (1993a: 597), o planeamento estratégico refere-se à maneira pela qual uma organização pretende aplicar uma determinada estratégia para alcançar os objectivos propostos.

Ao reflectir sobre «futuros possíveis e desejáveis» (Godet, 1993: 258), uma organização terá de conceber uma estratégia, ou seja, um conjunto de regras de conduta que permitam atingir os objectivos da política. Assemelhando-se, de algum modo, com a arte da estratégia militar, surge implícita a estratégia de actores, projectos, relações de força e desafios (*idem*, pp. 258, 259).

Segundo Drucker (1998: 136), o planeamento estratégico é o processo contínuo de, sistematicamente e com o maior conhecimento possível do futuro contínuo, tomar decisões actuais que envolvam riscos, organizar sistematicamente as actividades necessárias à execução dessas decisões e, através de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas.

Praticamente na mesma linha conceptual, Donnelly *et al.* (2000: 163) salienta que o planeamento estratégico é parte integrante da gestão estratégica. Gerir estrategicamente implica, essencialmente, duas actividades: decidir que acções uma organização deve apreender para passar de onde está actualmente para onde deve e quer estar no futuro, e garantir que todas as acções desenvolvidas com vista a ir para esse ponto são desempenhadas sem problemas e com sucesso.

Na prática, e revestido de um significado pró-activo, no que concerne ao relacionamento da organização com a sua envolvente contextual (Bilhim, 2000: 153), o planeamento estratégico implica a recepção de informações do ambiente e a decisão sobre uma missão, objectivos, estratégias e plano de gestão (Donnelly *et al.*, 2000: 164). Mais concretamente, o resultado final do processo de planeamento estratégico é um plano estratégico, resultado das explicitadas informações (*idem*, p. 165).

Sustentando-nos em Godet (1993: 264), salientemos que o êxito de uma estratégia só pode ser apreciado relativamente a objectivos prévios, a finalidades fixadas em harmonia com a identidade, a cultura e os ofícios da organização.

As finalidades podem ser definidas como as missões que a organização atribui a si própria face aos seus diferentes parceiros (pessoal, clientes, subcontratantes, accionistas, tutela). Contudo, o simples enunciado das missões não constitui, em si, um projecto capaz de mobilizar todas as forças ao serviço do desenvolvimento. Ainda que possa haver consenso acerca do enunciado das missões, há que fazer escolhas mediante os condicionalismos políticos, técnicos, económicos e humanos (*idem, ibidem*).

No seguimento dos anteriores pressupostos, aludimos a Bilhim (2000: 155), que salienta que, sendo o planeamento estratégico algo que envolve toda a organização, envolve preocupações distintas, isto é, faz face a questões de âmbito diferente, conforme o nível ou subsistema em que nos coloquemos. De acordo com a mesma fonte, é usual definir três níveis de planeamento estratégico. Passamos, pois, a enumerá-los:

1. A nível da organização como um todo (nível institucional), estando em causa saber em que negócio ou actividades se deve envolver a organização;
2. A nível de cada negócio ou actividade (nível de gestão), sendo a questão essencial como competir, a fim de ganhar vantagens comparativas;
3. A nível funcional (nível operacional), sendo a fundamental como maximizar a produtividade dos recursos disponíveis, para competir eficientemente nos domínios em que a organização pretende estar.

(Bilhim, 2000: 155)

Deste modo, o planeamento e subsequente desenvolvimento da estratégia têm significados diferentes nos vários níveis da organização. Os objectivos e as estratégias estabelecidos ao nível de topo definem o contexto do planeamento para cada uma das divisões e funções, de tal maneira que só é possível desenvolver os planos dentro das restrições estabelecidas pelos níveis mais elevados (Donnelly *et al.*, 2000: 164).

Podemos, então, resumir o planeamento estratégico a três características:

- É projectado a longo prazo, tendo os seus efeitos e consequências estendidos a vários anos pela frente;
- Envolve a empresa como uma totalidade, abrangendo todos os seus recursos e áreas de actividade, preocupando-se em atingir os objectivos a nível organizacional;
- É definido pela cúpula da organização feito em nível departamental ao qual todos os demais estão subordinados.

(Chiavenato, 1993a: 380)

1.4.1. As Fases do Planeamento Estratégico

Chiavenato a) (1993) estabelece quatro fases bem definidas para a elaboração do planeamento estratégico, que são:

1. A formulação dos objectivos organizacionais a serem alcançados;
2. A análise interna das forças e limitações da empresa;
3. A análise externa do meio ambiente;
4. A formulação de alternativas estratégicas.

(*idem*, p. 597)

Cada uma destas fases tem as suas especificidades, que passamos a desenvolver.

1. A formulação dos objectivos organizacionais a serem alcançados

A empresa escolhe os objectivos globais que pretende alcançar a longo prazo e define a ordem de importância e de prioridade de cada numa hierarquia de objectivos (*idem*, p. 597).

2. A análise interna das forças e limitações da empresa

Trata-se de uma análise organizacional, ou seja, de uma análise das condições internas para permitir uma avaliação dos principais pontos fortes e pontos fracos

que a empresa possui. Os pontos fortes constituem as forças propulsoras da empresa que facilitam o alcance dos objectivos organizacionais, enquanto os pontos fracos constituem as limitações e as forças restritivas que dificultam ou impedem o alcance daqueles objectivos. A análise interna das forças e limitações da empresa geralmente envolve:

- Análise de recursos (financeiros, máquinas, equipamentos, matérias-primas, recursos humanos, etc.)
- Análise da estrutura organizacional, seus aspectos positivos e negativos, a divisão de trabalho entre os departamentos e unidades e como os objectivos organizacionais foram distribuídos em objectivos departamentais; avaliação do desempenho da empresa, em termos de resultados de produção, produtividade, inovação, crescimento, etc.

(idem, pp. 598, 599)

3. A análise externa do meio ambiente

Esta análise envolve as condições externas que rodeiam a empresa e que lhe impõem desafios e oportunidades. Geralmente, a análise externa envolve:

- Mercados abrangidos pela empresa, suas características actuais e tendências futuras, oportunidades e perspectivas;
- Concorrência ou competição, isto é, empresas que actuam no mesmo mercado, disputando os mesmos clientes ou consumidores, ou os mesmos recursos;
- Factores externos, como conjuntura económica, tendências políticas, sociais, culturais, legais, etc., que afectam toda a sociedade e todas as empresas nela actuadas.

(idem, p. 599)

4. A formulação de alternativas estratégicas

Nesta fase, procura-se formular as várias alternativas possíveis de estratégias ou de meios que a empresa pode adoptar para melhor alcançar os objectivos organizacionais pretendidos, tendo em conta as suas condições internas e externas. As alternativas estratégicas constituem os cursos de acção futura que a empresa pode adoptar para atingir os seus objectivos gerais, utilizando as suas forças e explorando as oportunidades que se apresentam.

(idem, ibidem)

No seguimento da explicitação das fases do planeamento estratégico, torna-se pertinente enumerar-nos, sob a perspectiva de Godet (1993: 274), as características específicas da análise estratégica, como sendo um processo:

- antecipativo: a reflexão prospectiva prévia à acção põe em evidência as ameaças e oportunidades que a envolvente estratégica futuro oculta;
- normativo e reactivo: as acções estratégicas contribuem para os objectivos que a empresa fixou para si própria;
- normativo: os objectivos, as decisões anteriores são permanentemente confrontados com a evolução real e podem, consequentemente, ser corrigidos;
- informativo: o diagnóstico estratégico dá um inventário tão completo quanto possível das forças e fraquezas internas e das ameaças e oportunidades externas;
- indicativo: propõem-se vias de acção possíveis para remediar as fraquezas, explorar as forças e chegar aos objectivos visados;
- directivo: o plano de acção reflecte a vontade colectiva e, nomeadamente, a da direcção geral;
- participativo: instrumento de diálogo, a análise estratégica deve envolver na preparação das decisões aqueles a quem essas decisões vão dizer respeito.

1.4.2. Estratégia e Prospectiva

Mais do que conceitos distintos, a prospectiva e estratégia são complementares. Godet (1993: 22) esclarece que “a prospectiva é uma reflexão para iluminar a acção presente à luz dos futuros possíveis”. Ainda que não seja uma solução definitiva para eliminar todas as incertezas às quais as organizações estão sujeitas, a prospectiva pretende “... fazer com que se tomem decisões que vão no sentido do futuro desejado” (Godet, 1993: 23).

Neste campo, a estratégia, essencialmente normativa, recai sobre «as regras do jogo» (Martinet, cit. *in* Godet, 1993: 259), estruturando-se para tornar possível atingir os objectivos da organização.

Enquanto a primeira “... toma cada vez mais a forma de uma reflexão colectiva, de uma mobilização dos espíritos face às mutações da envolvente estratégica...” (Godet, 1993: 229), a segunda salienta a “função decisional” do planeamento estratégico (Rodrigues, 1993: 289).

Recorrendo ao “triângulo grego”, Michel Godet (1993) dá-nos conta de uma ligação efectiva entre a apropriação intelectual e afectiva que constitui um ponto de passagem obrigatório para que a antecipação cristalize em acção eficaz. Assim, esquematicamente:

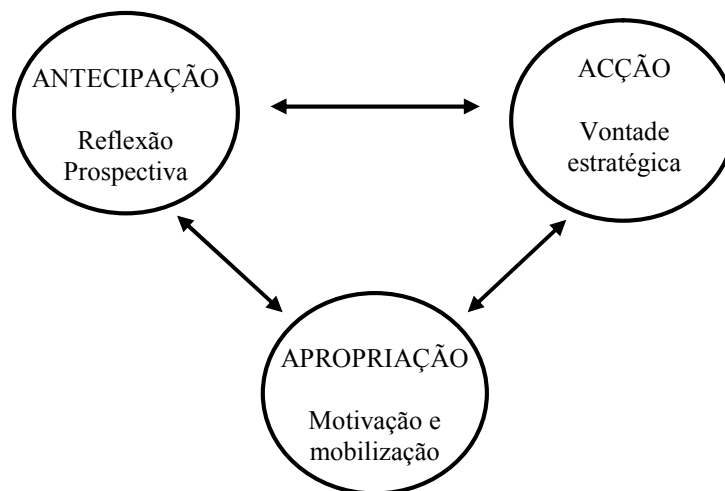


Figura 1: O Triângulo Grego

Fonte: Godet, M. (1993). *Manual de prospectiva estratégica. Da antecipação à acção.* Lisboa: Dom Quixote (p. 24)

1.4.3. Funções do Planeamento Estratégico

Na acepção de Rodrigues (1993: 289), o planeamento pode ter outras funções, cujo autor classifica em três categorias: as «funções decisoriais», as «funções de comunicação» e as «funções de influência». Analisemo-las, pois, individualmente.

As «funções decisoriais» dizem respeito à formalização do processo da decisão estratégica e supõe um poder e regras de jogo estáveis na empresa. O contexto deve ser previsível e não deverá sobrevir nenhum acontecimento accidental em contratempo ao calendário previsto. No entanto, como raramente estas condições estão reunidas, o planeamento deve adaptar-se à incerteza. É a altura de mencionar, neste espírito, o uso de planos contingentes ou planos de urgência, cuja adopção é condicionada pelo aparecimento de acontecimentos incertos. O método de cenários é uma maneira aproximada de preparar a empresa para vários futuros possíveis (*idem, ibidem*).

No que respeita às «funções de comunicação», estas podem desempenhar uma função de comunicação ascendente, permitindo aos diferentes grupos que constituem a empresa que façam ouvir a sua voz na escolha das orientações estratégicas. As referidas

também fornecem suportes de comunicação a uma linguagem estratégica comum; neste caso, o planeamento estratégico pode facilitar a comunicação entre os membros da direcção geral, pensando nas orientações a adoptar (*idem*, p. 290). Com a comunicação, pode-se constituir, igualmente, um instrumento de aplicação da estratégia, que se traduz num documento escrito, apresentando opções para o futuro da empresa (*idem*, p. 291).

As «funções de influência» exprimem o discurso estratégico oficial. Tal factor, no interior da empresa, dá a sensação de ser bem dirigido. A reputação da equipa de direcção - sobretudo do presidente - tem muito a ver com a ideia que fazem os colaboradores da sua eficiência enquanto decisores. Deste modo, torna-se necessário constituir um instrumento de exercício de poder, como meio de controlar a distribuição da informação, a divisão do trabalho de reflexão, a composição das instâncias de decisão, a fixação dos critérios de escolha, a definição das prioridades estratégicas (*idem, ibidem*).

1.5. Três Enunciados Fundamentais

1.5.1. Visão

A instabilidade e a incerteza do mundo actual faz com que os líderes das organizações tenham de antever e procurar as melhores soluções para os problemas com que se defrontam. Tal como explicitam Stoner e Freeman (1985), os administradores eficazes precisam de reconhecer e até mesmo dar as boas-vindas às mudanças, tentando prever os problemas antes que aconteçam e, ainda mais importante, tentando ver como a mudança cria oportunidades de crescimento e de expansão. Para tal, os autores defendem que deve haver flexibilidade e desenvolver-se uma visão – uma visão ampla da empresa, dos objectivos da mesma e do que deve ser feito para alcançá-los (p. 12).

Referindo-se às «organizações visionárias», e contextualizando-as num ambiente de comprometimento entre todos com vista a um objectivo final, Oliveira (2002) interliga a visão com outros factores que influenciam o desempenho e os resultados da organização. Menciona, pois, que

“Dentro desse contexto, acaba se desenvolvendo uma cultura interna de tal forma que todos conheçam e determinem as suas metas, com visão, missão e planos em conformidade com os objectivos ... onde os resultados, tanto positivos quanto negativos, são igualmente divididos. Essa divisão faz com que todos tenham maiores razões para se dedicar ao sucesso da corporação onde trabalham.”

(p. 230)

Segundo Pinto (2007: 60), a visão “... é o sonho que nunca pode abandonar os membros da organização ...”, ou seja, é “... uma imagem de futuro, que nos atrai (mas não arrasta) para esse futuro (Nair, 2004: 73, cit. in Pinto, 2007: 60). Senge (1990: 149) refere que a visão “... é um destino específico, uma imagem de um futuro desejado”.

Como uma perspectiva de futuro, a visão deve oferecer uma meta tão ambiciosa, como realista, respondendo a perguntas, tais como: “O que queremos ser?”. Deve ser mobilizadora, precisa e flexível, de modo a orientar convenientemente as pessoas, mas permitir-lhes uma certa margem de liberdade para tomarem as suas iniciativas. Citando Prahdlar e Hamel (cit. in António, 2006: 53), “*a powerfull vision should continually stretch the corporation’s capabilities ...*”.

Neste sentido, citando Collins e Jerry Porras (1996), Pinto (2007: 60) expõe que a visão deve criar uma imagem que as pessoas transportem nas suas cabeças, onde quer que estejam. Trata-se de uma imagem, pintada através de palavras, com a qual toda a organização se compromete. Citando Russel Ackoff, Cardoso (2006: 52) destaca que:

A visão ... deve ser como o cálice sagrado para as cruzadas. Algo que sabemos que é muito difícil de conseguir, ... e cuja perspectiva é de tal forma fascinante que constituirá, certamente, um factor de mobilização, de entusiasmo e de energia para todos, porque por uma causa como esta vale a pena lutar.

Eis algumas das características que devem estar associadas à formulação de uma visão:

- Deve ser concreta, não abstracta;
- Deve ser baseada em factos e não em especulações;
- Deve ser compreendida e apoiada pelo maior número de pessoas que trabalham na organização;
- É um diálogo que deve ser estruturado e executado ao longo do tempo, e ligado a uma grande preparação e trabalho analítico;
- Desse diálogo deve emergir uma visão amplamente entendida e partilhada;
- Não pode ser encomendada.

(António, 2006: 54)

Numa outra óptica, Pinto (2007: 60) declara que a visão deve ser:

- Motivadora, inspiradora e estimulante;
- Consistente com a missão e os valores;
- Tangível, realizável e verificável;
- Clara e convincente;

- Ponto de focagem para onde convergem os esforços;
- Instrumento de comunicação apelativo a todos os *stakeholders*.

Thompson *et al.* (2008), no que se refere à gestão de uma organização e às responsabilidades dos seus dirigentes, menciona que os mesmos devem indicar uma rota estratégica, sendo a primeira fase desse processo o desenvolvimento de uma visão estratégica, focando-se em produtos/mercados/clientes/tecnologia futuros (p. 19). Portanto, é importante que a visão estratégica delineie as aspirações dos dirigentes, proporcionando, quer uma visão panorâmica sobre “para onde nos dirigimos”, quer uma justificação convincente do motivo pelo qual isto faz sentido para a organização. Deste modo, a visão demarca uma organização numa determinada direcção, indica uma trajectória estratégica e cria uma identidade organizacional (p. 20).

Deste modo, a visão traduz-se em algo que se quer ver efectivamente concretizado. Não se deve tratar apenas de um sonho ou de uma “receita” para atingir algo, só com boa vontade. Senge (2006: 43) afirma que “quando existe uma visão genuína (em oposição à famosa declaração de missão), as pessoas dão tudo de si e aprendem, não porque são obrigadas, mas porque querem”.

A visão deve ser inspiradora e desafiar as pessoas a cumprir a missão. Todavia, evocando Pinto (2007), é importante não confundir visão com missão. Esta última é abrangente e, muito embora estabeleça os princípios orientadores à volta dos quais a organização se mantém alinhada, não tem um objectivo concreto que permita dizer mais tarde: «foi completamente atingida a nossa missão!». A visão, pelo contrário, embora ambiciosa e dirigida para o médio/longo prazo, tem metas concretas e mensuráveis, cuja concretização será verificada (p. 60).

Permanecendo na perspectiva do referido autor, a visão pode ser, ainda, um enunciado que reflecta, simplesmente, os ideais dos líderes das organizações. Neste sentido, aquele refere que “muitas vezes, a visão compartilhada ... gira em torno do carisma de um líder ou de uma crise que estimula temporariamente a todos” (*idem, ibidem*). Em consonância com Thompson *et al.* (2008),

... o propósito real de uma visão estratégica é ser utilizada como ferramenta gerencial a fim de proporcionar à organização um sentido de direcção. Como ferramenta, ela pode ser usada de modo adequado ou impróprio, transmitindo ou não a trajectória estratégica...”

(p. 22)

De facto, em determinadas situações, o sentido de direcção ou o caminho para alcançar a visão pode depender de outros factores. De acordo com a anterior fonte, no caso de organizações novas ou com um conjunto de valores frágeis ou incompletos, os altos dirigentes consideram que valores, comportamentos e a conduta devem caracterizar a organização e ajudarão a impulsionar a visão e a estratégia (*idem*, p. 29).

Bilhim (2007) liga o conceito dinâmico de estratégia às pessoas, que também devem estar fortemente alinhadas com a visão da organização, isto porque, são as pessoas (gestores) quem toma decisões estratégicas e são as pessoas (que trabalham na organização) quem vai praticar um conjunto de acções que, enquadradas num determinado período, poderão ou não configurar, através dos traços emergentes, a existência de uma estratégia, isto é, de uma visão/ideia acerca do futuro (p. 64).

Caminhar no sentido da direcção pretendida prende-se, também, com a forma como é comunicada a visão. De acordo com Thompson *et al.* (2008), comunicar eficazmente a visão estratégica para outros níveis hierárquicos a fim de alcançar todos os funcionários é tão importante como escolher uma direcção de longo prazo estrategicamente segura (p. 25). Por sua vez, Senge (2006: 254) refere que “a disseminação de uma visão resulta de um processo de reforço do crescimento da clareza, do entusiasmo, da comunicação e do comprometimento”.

Para tal, é necessário que se coloque por escrito a visão e que se distribua a mesma por toda a organização, explicando-a pessoalmente para o maior número possível de pessoas, o que, idealmente, significa que a visão deva ser apresentada de modo a gerar compromisso e a ser convincente. Só assim poderá suscitar apoio positivo e motivação e provocar mais impacto na organização, despertando um esforço organizacional comprometido e uma movimentação numa direcção comum (*idem, ibidem*).

Não obstante os pressupostos apresentados, mencionemos António (2006: 47): “... a existência de uma visão não constitui uma panaceia para os problemas de uma organização. Nem todas as visões são boas”. Neste contexto, o mesmo autor defende que as visões não podem ser encaradas como algo que se define facilmente, mas sim que exige muito trabalho; acrescenta ainda, que, só pelo facto de uma organização ter definido uma visão, significa que pensou, antecipadamente, sobre o seu futuro (*idem, ibidem*).

Neste contexto, as visões que evitam declarações de incentivo superficiais e genéricas são as visões distintas e específicas e não aquelas que poderiam ser aplicadas a uma centena de organizações. Declarações de visão com palavras bonitas, sem possuir detalhes específicos a respeito do foco da empresa ficam muito aquém de uma visão com

as qualificações necessárias (Thompson *et al.* , 2008: 21). Baseando-nos, ainda na citada fonte, eis as falhas mais comuns que estão associadas às declarações de visão:

- Vaga ou incompleta (possui poucos pormenores sobre a direcção a seguir ou o sobre o modo como a empresa se prepara para o futuro);
- Não almeja o futuro (não indica a possibilidade ou o modo como os líderes pretendem alterar o foco actual);
- Muito ampla (é muito abrangente e inclusiva, chegando a indicar que a empresa pode seguir em quase todas as direcções, almejando quase todas as oportunidades);
- Insípida ou sem inspiração (não possuir força para motivar o quadro de funcionários);
- Sem diferenciação (não proporciona uma identidade única; pode aplicar-se a uma empresa de diversos sectores);
- Muito dependente de superlativos (não há uma indicação específica sobre o percurso estratégico da empresa, além da procura de elogios pomposos como o melhor ou o mais bem-sucedido e reconhecido líder, etc.).

(*idem*, p. 22)

Deste modo, tal como menciona Senge (2006: 258), “... a disciplina da criação de uma visão compartilhada perde um ponto de sustentação quando praticada sem o pensamento sistémico ...”.

Além da importância do estabelecimento da visão, também é fundamental saber mantê-la. Como defende Oliveira (2002: 237), as organizações “visionárias” são extremamente exigentes consigo próprias. Para continuarem “visionárias” precisam de muita disciplina, trabalho e colocar de lado a ideia de que já se atingiram todos os objectivos finais e que nada mais há a procurar no futuro.

Por isso, estamos em crer que, tal como menciona Senge (2006), o que falta nas organizações é uma disciplina capaz de traduzir a visão individual numa visão compartilhada – não um “livro de receitas”, mas um conjunto de princípios e práticas orientadoras. Com efeito, cada organização, partindo da sua visão e contemplando as suas características, apresentará as suas prioridades organizacionais. A sua concretização passa pela elaboração de um plano estratégico, organizado segundo objectivos e acções estratégicas, fixados a longo prazo (p. 43).

Através da missão, a visão deve promover nos membros da organização um claro entendimento sobre o seu enunciado, desde que alinhado com uma contínua aceção da missão e com os valores essenciais da organização. Assim, o estabelecimento de um estado futuro vem possibilitar uma ruptura com o *status quo*. Citando Senge (1990: 208),

... uma visão compartilhada (por todos) é o primeiro passo para permitir que pessoas que desconfiavam umas das outras comecem a trabalhar juntas. Ela cria uma identidade comum. Na verdade, o sentido compartilhado ... de propósito, visão e valores ... estabelece o nível mais básico de comunidade.

1.5.2. Missão

Stoner e Freeman (1985: 137) afirmam que a missão é:

... um objectivo amplo baseado nas premissas de planeamento da organização, pressupostos básicos sobre os propósitos da organização, seus valores, suas competências especiais e o seu lugar no mundo.

Mais concretamente, a missão de uma organização deve “(...) responder à pergunta: «porque (e para quê) existimos?»” (Pinto, 2007: 57). Nesta perspectiva, Bilhim (2000: 87), liga o termo missão à razão de ser de uma organização, isto é, ao motivo especial, ou motivos, que justificam a sua existência. Cardoso (1992: 39) refere que, além da justificação da sua existência,

A missão ... legitima a sua função na sociedade. É uma filosofia da empresa, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. A missão deve, assim, ser uma afirmação de sentido, imagem, carácter ...

De modo a ser clara e facilmente compreensível por todos os que trabalham na organização, a missão deve responder a questões, tais como: “Quem somos? O que fazemos? Como fazemos? Para quem?”, através de “... uma declaração explícita ... breve e simples ...” (Teixeira, 2005: 36).

Relativamente à missão de uma organização, Pinto (2007) esclarece que “a declaração de missão existe hoje em qualquer organização e constitui um elemento crucial para a activação e execução da estratégia ... a missão define a tarefa (propósito) que essa mesma organização está encarregada de realizar.”

Ao abranger o seu propósito básico, a missão de uma organização deve ser a súpula dos seus valores, seus objectivos e suas intenções, conferindo-lhe identidade (reivindicando, inclusive, o que a distingue das outras). Neste sentido, Hampton (1990: 167) menciona que “a principal virtude de se pensar claramente sobre a missão de uma

organização é que, conhecendo e sendo capaz de articular valores e propósitos essenciais, contribui-se para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da organização”.

Todos os que trabalham na organização devem conhecer, compreender, viver e sentir-se comprometidos com a missão, logo, ela deve emergir dos valores que pretende agregar aos elementos que com ela interagem.

Tal como menciona o mesmo autor, “A missão deve ser formalmente expressa, servindo de guia de orientação para as pessoas ..., nomeadamente os grupos que a constituem e os gestores nos diversos níveis” (Teixeira, 2005: 35).

Segundo Donnelly *et al.* (2000: 166), eis os três elementos-chave que devem ser tidos em conta aquando da formulação de uma missão:

1. História: qualquer organização, grande ou pequena, com ou sem fins lucrativos, tem um historial de objectivos, realizações, erros, políticas. Um estudo do historial da organização revelará as características e os acontecimentos críticos do passado que devem ser tomados em consideração no desenvolvimento de estratégias futuras.
2. Competências distintivas: a organização deve procurar aquilo que pode fazer melhor. As competências distintivas são as coisas que uma organização faz bem – tão bem, de facto, que constituem uma vantagem sobre as organizações similares. Porém, há que ter em atenção as competências necessárias para poder explorar as oportunidades para a organização.
3. Ambiente: o ambiente da organização determina as oportunidades, os constrangimentos e as ameaças, que têm de ser identificados antes de se formular uma declaração de missão.

Este último ponto remete para o facto de que uma missão deve estar orientada, não só para o interior da organização – os que nela trabalham –, mas também, para o exterior – sociedade e seus indivíduos –, transmitindo-lhes os valores fundamentais que defende. Nesta perspectiva, reconhecendo que tal não é uma tarefa fácil, António (2006: 45) sustenta o seguinte:

O propósito de uma organização não se reduz à simples satisfação dos seus *stakeholders* principais. ... Para definirmos o propósito de uma organização necessitamos não só de compreender as pessoas que nela trabalham como também de analisar o grande sistema que a rodeia (o meio envolvente).

Estes elementos particularizam-se nas características que, segundo Pinto (2007, pp. 57, 58) a declaração de missão deve reunir, isto é, a missão deve:

- Ser concisa e orientada para metas;
- Ter um forte conteúdo emocional;
- Traduzir as acções da organização (sobrepondo-se ao significado das palavras colocadas no papel);
- Definir o objectivo tangível (razão de ser) da organização;
- Declarar um propósito a atingir, envolvendo conjuntamente a organização e todos os seus *stakeholders*.

Este conjunto de características constitui potencial capaz de produzir um forte impacto na consistência, clareza e operacionalização da estratégia, tornando-se mais fácil a sua comunicação, o envolvimento das pessoas e a monitorização dos resultados (Pinto: 2007: 58).

Tais pressupostos apontam para o facto de que a missão poderá ser um potencial ponto de unificação e motivação de todos os membros da organização, pelo que deve haver consenso entre os mesmos, de forma a ser um compromisso colectivo. Será, portanto, uma forma de demarcar uma visão e um entendimento comuns, uma unidade de direcção e esforços de toda a organização (Teixeira, 2005: 36).

Contudo, esta perspectiva colectiva e partilhada da missão não impede que a mesma não possa reflectir, igualmente, aquilo que um líder pensa relativamente à organização e à direcção que ela deve seguir, proporcionando orientações para o seu desenvolvimento futuro, em termos de acção. Neste sentido, tal como indica Teixeira (2005: 35), além da “Intenção fundamental da gestão global”, a missão de uma organização pode, igualmente, ser:

- A definição dos fins estratégicos;
- Um enunciado dos propósitos gerais;
- Uma filosofia básica de actuação;
- Um ponto de partida para a definição de objectivos.

A elaboração da missão pode não ser a resposta para todas os problemas da organização, mas um enunciado bem elaborado pode permitir às pessoas agir, ora de forma pró-activa, ora organizada. Segundo Drucker (1989, cit. in Pinto, 2007: 57), “A missão focaliza as organizações na acção. Define estratégias específicas, necessárias para atingir metas cruciais. Cria uma organização disciplinada”.

Por isso, metaforicamente, podemos comparar a missão a uma âncora que se prende à realidade, mas que, simultaneamente, permite vislumbrar um futuro a longo prazo, de forma credível.

Trata-se, nesse caso, segundo Cardoso (1992: 40), de apresentar um “cenário desejável” para o futuro, que funcione como factor de motivação e coesão para todos os membros da organização.

A missão tem subjacente uma visão de longo prazo, e envolve a definição do que é a organização, o que se propõe fazer e atingir (Cardoso, 2006: 51).

Além da visão e da missão, os valores serão também uma importante componente associada a uma organização. Segue-se, então, uma tentativa de definição do vasto conceito “valores”, ou “valor(es)”, que, no presente estudo, parte de uma perspectiva mais ecuménica para uma outra mais adaptada à realidade organizacional.

1.5.3. Valores

Adalberto de Carvalho (2006: 358), explicita que “os valores”, referidos sem qualquer outra especificação, não são os valores bolsistas, nem a flutuação das cotações. A palavra “valores” remete para “valores morais”, para um ideal de bem, para aquilo que de facto tem valor, porque um valor considerado circunstancial, relativo, susceptível de ser suplantado por outro, será imediatamente excluído do campo da ética, confundindo-se com uma preferência individual, com um costume ou com a tradição.

O mesmo autor refere, pois, que esta definição da noção de valor é muito restrita e possui uma natureza puramente formal; considera o valor “aquilo que pode ser universalizado”, aproximando-se do imperativo categórico kantiano. Deste modo, o “valor” corresponde àquilo que a vontade de qualquer ser racional pode legitimamente atribuir validade universal. Neste sentido, os valores têm de ser, indiscutivelmente, respeitados. A noção de valor, deste modo, vai desde a aceção de um conteúdo preciso que concretiza princípios de acção, como “dignidade humana”, “respeito pela liberdade”, “honestidade” ou “virtude”; essa concepção vai, então, desde uma concepção kantiana até referências ainda formais, mas susceptíveis de enquadrar os vários domínios da actividade humana na sua relação com as escolhas éticas (*idem, ibidem*).

Oliveira (1997, pp. 42, 43), aludindo ao *Dicionário de Filosofia* de Ferrater Mota (1965, s.v. “valor”) enumera um conjunto de características que normalmente se admitem constituir um valor: a validade (real valia), a objectividade (contrária à subjectividade), a

não independência (dependência da realidade ou do ser), a polaridade (são positivos ou negativos), a qualidade (não a quantidade), a hierarquia (são susceptíveis de ser ordenados).

Stoner e Freeman (1985) mencionam que, quando se valoriza alguma coisa, desejamo-la ou desejamos que aconteça. Como tal, os valores são desejos relativamente permanentes, que nos parecem ser bons. São as respostas às perguntas iniciadas com “porque” (p. 78).

Giddens (2004: 705) dá-nos uma definição globalizante que vai na direcção da anterior, mas que a complementa num outro sentido, afirmando que os valores são “Ideias de indivíduos ou grupos acerca do que é desejável, decente, bom ou mau. A variação em termos de valores constitui um aspecto fundamental da diferenciação entre cultura humana ...”, acrescentando ainda que “... o que os indivíduos realmente valorizam é fortemente influenciado pela cultura específica em que vivem”.

Deste modo, parte-se do princípio que os valores orientam a acção humana, que são princípios ou crenças, que servem de guia, ou critério, para os comportamentos, atitudes e decisões de todas as pessoas, de forma individual ou colectiva. Nesta perspectiva, Rocher (1982: 127) refere que “valor é uma maneira de ser ou agir que pessoa ou uma colectividade reconhecem como ideal e que fazem com que os seres ou as condutas aos quais é atribuído sejam desejáveis ou estimáveis”.

De acordo com Rocher (1982) as características aos valores são:

1. Valores e juízos de valor: citando Durkheim (1911: 438), o juízo de valor refere-se a seres ou a condutas julgados à luz de certos valores. É, portanto, um juízo inspirado em valores ... o valor é portanto anterior ao juízo de valor (p. 129);
2. Valores e conduta: se os valores são inspiradores dos juízos, são-no igualmente das condutas. Consideradas como subjacentes aos modelos, os valores são normas de conduta de carácter específico, na medida em que servem de guia para orientar a acção em circunstâncias particulares e precisas de tempo, lugar e situação. É, por exemplo, o caso das boas regras de educação, de protocolo, das regras que regem cerimónias, ritos e de grande número de normas que guiam as acções da nossa vida quotidiana (pp. 130, 131);
3. Relatividade dos valores: os valores são sempre os de uma sociedade particular, são os ideais que uma colectividade escolhe para si e a que adere (p. 134);
4. Carga afectiva dos valores: a adesão a valores apresenta traços da conversão. Comporta um certo impulso natural, que o leva a, energicamente, reconhecer

como ideal, certas maneiras de ser ou de agir. O valor não suscita necessariamente uma adesão apaixonada, mas geralmente provoca uma adesão passional; no entanto, regra geral, não está isento de sentimentos fortes (pp. 134, 135).

5. Hierarquia dos valores: vários estudos têm contribuído para designar a ordem hierárquica dos valores. Seguindo a exemplo de Florence Kluckhohn e Fred Strodtbeck (1961) partiram dos seguintes postulados: em primeiro lugar, há um número limitado de problemas fundamentais da existência humana para que todos os homens de todos os tempos tiveram de encontrar uma solução qualquer; em segundo lugar, o número de soluções possíveis para cada problema é limitado; em terceiro lugar, os membros de uma sociedade adoptam uma solução em detrimento de qualquer outra; essa solução corresponde a um *valor dominante*; em quarto e último lugar, as outras soluções não preferenciais continuam, no entanto, presentes nessa sociedade, a título de *valores variantes ou substitutos*.

Seguidamente à hierarquização dos valores, Ferreira *et al.* (2001: 260), recorrendo à tipologia de Allport e colaboradores (1951) e à de Rokeach (1973), classifica os valores em seis tipos: teóricos, económicos, estéticos, sociais, políticos e religiosos. Estes são hierarquizados de forma diferente consoante as opções pessoais, profissionais, sociais e culturais de cada pessoa. De acordo com a segunda tipologia referida, os valores são agrupados em fundamentais (objectivos desejáveis de alcançar por cada um durante a sua existência (como, por exemplo, prosperidade, paz, igualdade, harmonia, auto-estima, reconhecimento social, etc.) e em instrumentais (modos desejáveis de comportamento, como ambição, competência, coragem, responsabilidade, independência, etc.).

Deste modo, e passando a redundância, “é evidente que nem todos os valores têm o mesmo valor” (Oliveira, 1997: 45). De facto, as hierarquias de valores são determinadas em “diversas esferas” (*idem, ibidem*). No entanto, detenhamo-nos, por ora, numa contextualização mais social e organizacional dos valores.

Efectivamente, se os indivíduos ou grupos de indivíduos pertencerem a uma organização, então, tal como menciona Sanches (1992: 50), “Os valores constituem grandes referenciais, concepções partilhadas relativamente ao que é considerado como desejável. São os valores comuns que definem o carácter essencial da organização e lhe dão um sentido de identidade.”

Relativamente a esta definição, a autora acrescenta, ainda, que os valores dizem, muitas vezes, respeito ao que as pessoas devem fazer para ter sucesso na organização.

Trata-se da procura pela excelência, sustentada pela criação de uma espécie de padrão de comportamento em todas as pessoas (*idem, ibidem*).

Neste sentido, Boudon (1995: 144), afirma que “Os valores constituem um quadro de referência para o pensamento e a acção.” Podemos, pois, afirmar que, “Enquanto ideal, o valor implica ... a ideia duma qualidade de ser ou agir superior, a que se aspira ou em que nos inspiramos” (Rocher: 1982: 127).

Ferreira *et al.* (2001: 61) refere que as organizações, se entendidas como sistemas sociais, apresentam, quer um conjunto de normas, quer um conjunto de valores compartilhados pelos seus membros. Segundo a mesma fonte, os valores traduzem convicções fundamentais a propósito da conduta ou acção, individual ou socialmente consideradas como desejáveis, certas ou boas (p. 259).

Por sua vez, Pinto (2007: 58) explicita que os valores “... são princípios intemporais que guiam uma organização. Representam crenças profundamente enraizadas, evidenciadas nos comportamentos diários ... e constituem uma proclamação pública acerca do que a organização espera dos seus colaboradores.”

Efectivamente, os valores são as convicções dominantes e as ideias fundamentais, em torno das quais a organização foi construída. Sendo aquilo em que a maioria das pessoas acredita, influenciam o seu comportamento, contribuindo, portanto, para a unidade e a coerência no trabalho. Neste contexto, Ferreira *et al.* (2001: 60) explicita que os valores “... constituem uma espécie de crenças e ideologias que ... vinculam as pessoas e servem de referência para avaliar o grau de maior ou menor aceitação do papel exercido” e “... exprimem o sentimento geral de aspirações ideológicas dos indivíduos e grupos que interagem no sistema social...; orientam os indivíduos e os grupos a cumprir as exigências morais mais elevadas”.

Numa outra acepção, Cardoso (1992: 41) refere que ter um sistema de valores também influencia a escolha dos objectivos e da estratégia. No mesmo sentido, Stoner e Freeman (1985: 146), afirmam que as estratégias baseadas em valores tendem a desenvolver-se gradual e cumulativamente, proporcionando, não tanto um plano concentrado em poucos itens, mas sim uma orientação geral.

Neste sentido, os valores facilitam o comprometimento das pessoas entre si próprias (dentro da organização), entre elas e a comunidade e entre elas e a sociedade. Por conseguinte, a aceitação colectiva dos valores permite a concretização dos objectivos estipulados para uma organização (Stoner & Freeman, 1985: 146). Deste modo, será

importante que os valores estejam “... perfeitamente interligados com a missão, dando-lhe uma continuidade lógica” (Pinto, 2007: 58).

Infelizmente, tal como afirma Lencioni (2002, cit. *in* Pinto, 2007: 59), “grande parte das declarações de valores são vazias, sem consistência ... Declarações com valores vagos, originam trabalhadores desmotivados, afastam clientes e corroem a credibilidade da gestão”. Deste modo, quando nos referimos aos valores, pode, porventura, ocorrer fazermos emergir os conceitos abstractos que Ferreira *et al.* (2001: 259) indicam: “conflitualidade” e “ambivalência”. Há, portanto, uma constante confrontação entre aquilo que, efectivamente, é, e aquilo que deve ser.

Portanto, os valores podem assumir duplos sentidos, consoante a realidade em que se inscrevem e pela forma como são interiorizados (ou não) pelas pessoas. Deste modo, citemos Rocher (1982, pp. 127, 128), que explicita que “o valor se inscreve de maneira dupla na realidade: apresenta-se como um ideal que solicita a adesão ou convida ao respeito; manifesta-se nas coisas ou nas condutas que o exprimem de maneira concreta ou mais exactamente, de maneira simbólica”.

De facto, se os valores declarados e a prática organizacional estiverem em contradição, tal pode ter impactos negativos muito fortes (Pinto, 2007: 59). Se uma organização não pretende desenvolver determinados valores, ou verifica que não tem condições para os praticar, será melhor não os comunicar interna e externamente (*ibidem*).

Ferreira *et al.* (2001) defende que a saída para este tipo de problemas passa pela hierarquização da importância dos valores. Na criação deste sistema de valores, a socialização (familiar, escolar, organizacional, social, cultural, etc.) desempenha o mais importante contributo. No contexto organizacional, conhecer os valores individuais é importante na medida em que estes permitem compreender as atitudes e motivações dos actores organizacionais face às políticas de gestão (p. 259).

Segundo a supracitada fonte, os valores organizacionais funcionam, pois, como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da organização e um critério de padronização de comportamentos. Estas mesmas finalidades se encontram nos valores organizacionais definidos por cada organização, os quais servem de pilares à construção da cultura organizacional.

(*idem*, p. 260)

São, portanto, a identidade e os valores da organização que são indispensáveis para definir um projecto estratégico completo e coerente: para responder à questão “aonde queremos e podemos ir?”, é preciso saber onde se está e de onde se veio (Godet, 1993: 232).

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

A propósito dos estudos da escola e a pluralidade metodológica, Canário (cit. in Barroso, 1996: 134), refere que a metodologia, entendida num sentido amplo e não redutível a técnicas ou preceitos normativos, atravessa a globalidade do processo de investigação. Este constitui um todo, que não pode ser pensado como uma simples sequência linear de etapas predeterminadas.

O presente trabalho conduz à aplicação de uma abordagem investigativa qualitativa, uma vez que dá uma maior ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido. Na investigação qualitativa, o pesquisador não releva, pretende comprovar, testar ou o experimentar teorias, nem quantificar dados visando testar hipóteses.

É no campo de acção do nosso estudo que ocorre a investigação e onde se obtêm dados válidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 114), “o campo trata-se de locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo este ambiente natural, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores ...”. Deste modo, o nosso campo é a realidade organizacional da escola E.B. 2, 3, que será retratada na presente secção.

Para os devidos efeitos, de um modo geral, admitimos que:

“A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços, cenários e situações sociais; é um complexo de experiências, relações e atividade que brotam no âmbito de uma estrutura material e simbólica da sociedade num certo tempo histórico. Mobiliza-se nesta *gestalt* as instituições políticas, a família, a vizinhança, o bairro, o mundo cotidiano difuso e contraditório do trabalho, os movimento sociais, etc.”

(Macedo, 2000: 86)

Contudo, “a área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, situações, sujeitos, materiais, assuntos e temas” (Bogdan & Biklen, 1994: 90).

Mais concretamente, de modo a simplificar o processo investigativo, delimitámos como alvo do nosso estudo os actores educativos com funções de gestão e de coordenação pedagógica e administrativa, mais especificamente o Presidente da Escola E.B. 2, 3 e os professores coordenadores de departamento. Para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados foram tidos em atenção os referidos elementos, em concordância com o objectivo e a finalidade desta investigação.

De forma a obter um conhecimento mais aprofundado acerca do contexto onde vamos recolher diferentes tipos dados, apresenta-se, de seguida, o retrato da escola E.B.

2,3. O seu desenvolvimento assenta, por um lado, na caracterização do ambiente externo que envolve a escola e a influência que exerce sobre a mesma e, por outro lado, na caracterização da própria escola internamente, quanto à sua estrutura organizacional e dinâmicas internas, ou seja, o campo do nosso estudo.

2.1. Âmbito da Pesquisa (Retrato da Escola E.B. 2,3)

2.1.1. Breves Referências Históricas Sobre a Freguesia de Massamá

De acordo com um folheto informativo de divulgação pública sobre a Freguesia de Massamá e segundo informações retiradas da página Web da Junta de Freguesia, é possível elaborar uma breve resenha histórica sobre a Freguesia em questão.

O nome desta freguesia deriva do topónimo *Mactamã*, que se traduz por “lugar onde toma boa água ou fonte”. Situado a meio do caminho das praças fortes de Lisboa e de Sintra, era aqui que os antigos guerreiros, caçadores e viajantes costumavam parar, durante as viagens, para descansar e para se refrescarem a si e às suas montadas.

Região muito fértil, chegou a ser considerada uma das melhores zonas de produção de trigo do país, onde chegaram a existir seis eiras. O seu subsolo, rico em extensas reservas de água, serviu em dada altura para abastecer a Fábrica da Pólvora de Barcarena. O actual chafariz de Massamá é considerado o ex-líbris da Freguesia.

No ano de 1747, D. Pedro III dá início à construção do Palácio Nacional de Queluz, facto que transformou esta zona num centro aristocrático, por ali ter passado a residir a família real, o que terá provocado uma maior fixação dos camponeses, cuja actividade principal era alimentar a cidade de Lisboa e arredores.

De entre algumas personalidades que procuraram este local ou a ele se encontram ligados, destacam-se o próprio Rei D. Pedro III, que ali se deslocava em incursões de caça; o 1.º Visconde de Massamá – Nuno José Severo de Carvalho –, os Condes de Azarujinha, proprietários da Quinta do Porto, onde mais tarde nasceu, por iniciativa do Dr. Francisco Ribeiro de Spínola, a primeira unidade industrial de Massamá – os “Laboratórios Delta”.

Após inauguração da linha de caminho de ferro Lisboa/Sintra, em 2 de Abril de 1887, Massamá começou a crescer com a construção de pequenas moradias, estimando-se que em 1900 tivesse uma população que não deveria ultrapassar o meio milhar.

O extraordinário desenvolvimento urbanístico de Queluz, nos últimos trinta anos, deu origem a novos agrupamentos habitacionais diferenciados, autónomos e com vida

própria. Massamá foi um desses novos núcleos, que teve um crescimento enorme nos últimos quinze anos.

Por outro lado, o traçado de novas vias rodoviárias e respectivos acessos, como o IC 19 e a CREL, tornaram inadequados alguns dos limites da freguesia de Queluz. Ambos os factores tiveram como consequência a crescente consciencialização para a autonomia de Massamá. Só através da criação da freguesia se dizia possível o desenvolvimento integrado e harmonioso de uma área, que não se coadunava já com o estatuto de simples «lugar».

2.1.2. O Edifício e os Espaços

À entrada da escola, recordamos Jacques Delors e os quatro pilares fundamentais da educação, ao depararmo-nos com as seguintes mensagens: “APRENDER A SER”, “APRENDER A FAZER”, “APRENDER A CONVIVER”, “APRENDER A CONHECER”. Estas mensagens estão pintadas no muro da entrada, juntamente com a seguinte frase: “NA ESCOLA QUEREMOS AJUDAR OS NOSSOS ALUNOS”.

Quando visualizamos a escola “edifício” a partir do exterior, vislumbramos a escola circundada por uma vedação metálica a separá-la/protegê-la do exterior e também alguns espaços verdes que contrastam com a linearidade do aspecto físico da escola que, por vezes, são enfeitados com trabalhos artísticos produzidos pela população escolar.

Os edifícios são relativamente actuais, encontram-se em bom estado de conservação e estão concebidos de forma simétrica. Mais especificamente, a escola é constituída por dois edifícios: um pavilhão de aulas e um pavilhão que lhe está adjacente/anexo.

Deste modo, no pavilhão principal (o de aulas) existem: dezoito salas, os Serviços Administrativos, a Biblioteca, a Sala dos Professores, a sala dos Directores de Turma, o gabinete da Direcção, a sala de reuniões da Direcção e os gabinetes dos Serviços de:

- Psicologia e Orientação (o agrupamento conta com o apoio de duas psicólogas pertencentes à Junta de Freguesia de Massamá e que colaboram com o agrupamento de forma intensa, quer prestando apoio a alunos prioritariamente, quer desenvolvendo programas para os pais e outros elementos da comunidade educativa);
- Educação Especial (o agrupamento dispõe de uma professora que apoia os alunos com Necessidades Educativas Especiais);

- Acção Social Escolar (através da atribuição de livros e material didáctico, apoiando os alunos em visitas de estudo e fornecendo outros apoios diversos).

Já o pavilhão adjacente/anexo ao pavilhão de aulas integra no seu espaço: a Papelaria, a Reprografia, o Economato e o Refeitório. Tendo em conta a configuração e a contiguidade destes pavilhões, os alunos dispõem de uma relativa facilidade em aceder aos serviços que a escola lhes oferece, factor proporcionado, inclusivamente, pela modernidade do espaço (mobiliário e equipamentos tecnológicos). Saliente-se que a escola dispõe também de um elevador e rampas de acesso, uma vez que recebe alguns alunos portadores de deficiências motoras e outros tipos de necessidades educativas especiais.

No recinto da Escola, além de um espaço relativamente amplo de recreio para os alunos, existe também um Pavilhão Gimnodesportivo (o qual serve as diversas actividades desportivas promovidas pela freguesia, como o *Karaté* e o Futsal), bem como um recinto desportivo descoberto (campo de jogos).

Estamos, pois, perante um espaço agradável, susceptível de agradar a visitantes. É possível constatar que se trata de ambiente geral agradável, organizado, limpo e bem conservado, características para as quais têm contribuído algumas das alterações efectuadas pela nova Direcção.

2.1.3. Estruturas Organizacionais

A escola faz parte de um Agrupamento Vertical de Escolas, constituído do ponto de vista administrativo por despacho do Sr. Director Regional de Educação de Lisboa, de Abril de 2007, encontrando-se neste momento em fase de instalação.

Sob o ponto de vista organizacional, a escola E.B. 2,3 estrutura-se de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, revogado pelo novo Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação - o Decreto Regulamentar 771/2007, de 20 de Fevereiro.

Ainda que a escola não disponha de um organigrama que possamos apresentar neste retrato, enumeramos, então, os órgãos de administração e gestão que compõem a escola:

- O Conselho Geral (órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola - Decreto-Lei Regulamentar 771/2007, de 20 de Fevereiro, Art. 11.º - Ponto 1);
- O Director da escola (e agrupamento);

- A Assembleia de Escola (encontra-se em reformulação);
- A Comissão Provisória (constituída por um Presidente e dois Vice-Presidentes);
- O Conselho Pedagógico (constituído, neste momento, pelo Presidente da Comissão Provisória, que preside, pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos, por três Professoras representantes do 1.º Ciclo; por dois representantes das duas associações de pais do agrupamento; por uma representante do pessoal não docente; pela coordenadora da Educação Especial e pelo Coordenador dos Directores de Turma).
- O Conselho Administrativo.

2.1.4. A População Escolar

Presentemente, a escola E.B. 2,3 conta com cerca de 66 professores e 500 alunos, distribuídos por 21 turmas: 15 turmas do 2.º Ciclo e 6 turmas do 3.º Ciclo.

Os alunos são oriundos do tecido social circundante à escola, dentro da fronteira da freguesia e são provenientes do meio que retratamos no ponto que se segue.

Os professores, na sua maioria, pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva da escola, distribuindo-se pelos vários departamentos curriculares e outras funções específicas.

No agrupamento, ao todo, existem 35 membros do pessoal não docente, em que 6 são administrativos e 29 auxiliares da acção educativa.

2.1.5. O Meio Onde se Insere a Escola E.B. 2,3

Trivialmente conhecida pela comunidade envolvente como “a escola amarela”, a escola E.B. 2,3 está inserida na jovem freguesia de Massamá, criada pela Lei n.º 36/97, de 12 de Julho, o que significa que, a 26 de Julho de 1997, a freguesia de Queluz dividiu-se em três freguesias, tendo-se formado a cidade de Queluz, da qual fazem parte as freguesias de Massamá, Monte Abraão e Queluz-Massamá tem uma densidade populacional de 28.176 hab./Km².

Encontrando-se, sensivelmente, a meio do trajecto Lisboa/Sintra, esta freguesia faz parte da cidade de Queluz, que está integrada no concelho de Sintra (distrito de Lisboa); pertence à Comarca de Sintra, à diocese de Lisboa e à Região Militar de Lisboa, encontrando-se a 15 Km da sede do concelho. Ocupa uma área de 272 ha., tendo como

limites, a Norte, as freguesias de Belas e do Cacém, a Sul a linha férrea Lisboa/Sintra, a Nascente a CREL e a poente a Freguesia de Aqualva.

Em termos urbanísticos, a freguesia assenta em duas zonas bem distintas - a Urbana e a Industrial. A Zona Urbana é constituída por um núcleo mais antigo (construções com mais de 20 anos); a Zona Industrial, situada numa faixa devidamente demarcada, estende-se ao longo da via férrea. No que concerne à escola que é alvo deste retrato, ela assenta na Zona Urbana, que se encontra relativamente próxima da Zona Industrial.

No que concerne à população massamaense, esta caracteriza-se por ter uma grande percentagem de jovens, na classe etária dos 25 aos 35 anos, que aqui procura a sua primeira residência, possuindo um grau de instrução médio-superior. Sendo a idade média dos habitantes bastante abaixo da média nacional, existe também uma numerosa população menor de idade, grande parte dela frequentando todo o ensino básico dentro da freguesia (incluindo na escola E.B. 2, 3 que iremos retratar) e noutras freguesias pertencentes à cidade de Queluz, sendo o secundário frequentando nas mesmas circunstâncias.

Sendo uma freguesia que se tornou no que é hoje, sobretudo, nos últimos trinta anos, a sua população é na sua grande maioria oriunda de outras regiões. Assim, vivem em Massamá famílias originárias de todas as regiões do país, de Norte a Sul, e também de todos os países de Língua Portuguesa oficial, havendo, neste momento, uma grande percentagem da população oriunda de Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique, Brasil e, também, em menos quantidade, de Macau (muitas famílias regressadas a Portugal depois da entrega da soberania à China). Contudo, os filhos desta primeira geração de habitantes de Massamá, nasceram e/ou cresceram na freguesia, possuindo, hoje, um forte sentimento identitário e de pertença.

Em termos equipamentos básicos, a freguesia conta ainda com algumas carências, nomeadamente uma Ludoteca (cuja construção foi iniciada, mas interrompida em 2006; segundo o Plano da Junta de Freguesia para 2009, aguarda-se no presente ano a conclusão da tão esperada obra).

Todavia, existem já uma Esquadra da Polícia e um Centro de Saúde.

No que toca à componente recreativa/desportiva, a mais importante colectividade da freguesia é o clube desportivo Real Sport Clube, do qual é parte do antigo Clube Desportivo e Recreativo de Massamá.

No aspecto “cultura”, a Igreja Reformada Evangélica é um exemplo de integração na comunidade (fisicamente próxima da escola alvo deste retrato). Os seus cultos realizam-se todos os domingos e são abertos a toda a população.

No que respeita à sala Multiusos da Junta de Freguesia de Massamá e áreas envolventes, são palco de Projectos de Férias Culturais – Oficinas de Verão, levadas a cabo pelo Grupo de Teatro Casa dos Arcos e com o apoio da Junta de Freguesia de Massamá; o Projecto procura oferecer às crianças e jovens de Massamá um espaço aberto à descoberta individual, aliando divertimento e aprendizagem a partir de diversas áreas de expressão artística.

Outro projecto financiado pela Junta de Freguesia de Massamá é a Hora do Conto, desde o início do ano lectivo de 2006/2007, que visa essencialmente actuar na área da promoção da leitura. Deste modo, este Projecto pretende, conjuntamente, dar um forte contributo às áreas de Língua Portuguesa e de Expressão e Educação Artística.

Numa outra vertente de Projecto, num sistema de educação não formal de adultos, destaca-se a Universidade Sénior de Massamá, que pretende ser uma resposta social ao isolamento e à exclusão social da população idosa da freguesia, nomeadamente a seguir à reforma. O “currículo” é muito variado.

A Junta de Freguesia promove outros Projectos noutras áreas, tais como as Tecnologias da Informação e da Comunicação (em parceria com uma escola secundária), no âmbito do voluntariado, do desporto, do artesanato (realização de exposições) e da Expressão Dramática/Teatro, contemplando sempre várias faixas etárias.

A escola, campo do nosso estudo, está incluída num outro projecto financiado pela Junta de Freguesia de Massamá – o Plano de Intervenção Primária (P.I.P.). Tendo tido início no arranque do ano lectivo 2002/2003, inicialmente, em duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico desta área geográfica e, mais tarde, na escola E.B. 2, 3 em questão, este projecto visa prevenir o absentismo e o abandono escolar, diminuir o insucesso escolar e tornar positivo o modo como os alunos, professores, pais e técnicos auxiliares encaram a relação ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a própria escola.

A primeira fase do P.I.P. corresponde à avaliação da escola e ao levantamento das necessidades de cada escola e da zona onde estas se inserem; a segunda fase consistiu na aplicação no terreno das actividades propostas no P.I.P. com a adequação específica aos problemas que foram identificados. Esta implementação de actividades passa pelos gabinetes (de apoio pedagógico para crianças, de apoio clínico, de atendimento e colaboração pedagógica aos pais e professores) e, ainda, actividades de ocupação de tempos livres de acordo com as necessidades prioritárias das escolas.

As actividades relacionadas com este Projecto (e com a escola E.B. 2,3) são:

- Gabinete de Apoio Pedagógico para Crianças e Jovens: esta foi uma actividade concebida especificamente para a escola E.B. 2, 3, uma vez que é dirigida apenas aos alunos do 2.º e do 3.º Ciclos, que sintam dificuldades de aprendizagem ou que queiram simplesmente melhorar o seu desempenho académico. Os referidos alunos poderão aqui encontrar uma oportunidade para analisar os seus métodos de estudo, desenvolver estratégias de aprendizagem e elaborar planos de estudos mais eficazes. Destina-se também a professores que pretendam ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Gabinete de Apoio Clínico: este espaço destina-se dar respostas às dificuldades comportamentais e emocionais manifestadas pelas crianças (ansiedade, dificuldades de relacionamento, baixa auto-estima, hiperactividade, depressão, agressividade...), portanto, consideradas como “problemáticas”. É destinado, especialmente, para professores e pais, no sentido de detectar os aspectos comportamentais e emocionais que estejam a dificultar o saudável desenvolvimento das crianças. Embora não estivesse previsto no Projecto inicial, foi dado acompanhamento individual a sete crianças, tendo sido necessário, também, fazer o acompanhamento de algumas crianças com necessidades educativas especiais (crianças com multideficiência, Síndrome de Down, hiperactividade e Síndrome de Asperger).
- Gabinete de Orientação na Carreira para Jovens: inclui várias actividades dirigidas aos estudantes em ano de transição, num plano de estratégia escolar; pretende, portanto, ajudar os jovens nas suas escolhas escolares e profissionais com implicações para o futuro.

Segundo o Plano da Junta de Freguesia para 2009 (disponível para consulta na página Web da Junta de Freguesia), no que toca à educação não superior, das várias exigências para Massamá, eis aquelas que contemplam a Educação Não Superior, no que respeita à escola E.B. 2, 3:

- Prossegue o Plano de Intervenção Primário (P.I.P.), restrito ao Programa de Orientação Vocacional, Escolar e Profissional, dirigido especificamente aos alunos do 9.º ano e a partir do qual todos os alunos deste nível de ensino têm acesso à definição do percurso académico e/ou profissional futuro e, deste modo, dissuasor do abandono precoce da escolaridade e promotor do sucesso escolar (p. 9).

- Apoios financeiros pontuais às escolas e Associações de Pais das Escolas Básicas da Freguesia, relativos às diversas e especificadas actividades a realizar durante o ano de 2009 (p. 11).

No que concerne aos Serviços Auxiliares de Ensino, será dada continuidade aos apoios às escolas, na forma de subsídios em transportes escolares, para os transportes no autocarro da Junta e será dado apoio às acções de formação para Pais, Professores e Auxiliares da Acção Educativa, que se venham promover, quer no âmbito do Serviço de Acção Social, quer no âmbito do Plano de Intervenção Primária (p. 11).

2.1.6. O Impacto da Alteração do Contexto Sócio-económico na Escola

Segundo Arroteia (1998: 34), “do ponto de vista demográfico a evolução da população escolar é condicionada não só pelos movimentos naturais (natalidade e mortalidade) mas ainda pelos movimentos migratórios (emigração e imigração)”.

Nos últimos anos, houve uma alteração no contexto sócio-económico, que passou de um nível médio-alto para um nível médio-baixo. Verificou-se, igualmente, um aumento do número de alunos de origem africana e dos países do antigo Leste.

Tais factores têm sido determinantes para a mudança do tipo de população escolar, que obriga ao estabelecimento de estratégias de reforço no acompanhamento e motivação de determinados alunos, nomeadamente, daqueles em risco de abandono escolar.

Embora não constitua a problema mais grave, a indisciplina tem alguma representatividade, podendo surgir alguns casos mais graves.

2.1.7. Uma Imagem Pretendida, uma Identidade (Re)construída

A identidade da escola está ainda a ser (re)construída, fruto da instalação da nova equipa de Direcção, há dois anos. Quer o Regulamento Interno, quer o Projecto Educativo estão em reformulação, de acordo com o Novo Estatuto do Aluno (Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro), o novo Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das escolas (que vem alterar o Decreto-Lei n.º 115/A) e o novo Decreto-Lei para a Educação Especial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 8 de Janeiro).

Do ponto de vista normativo, foram estabelecidas, pela Direcção do agrupamento, um conjunto de regras gerais de conduta dos alunos.

Tendo em conta a fase de instalação do agrupamento, foi elaborado um plano anual de actividades contudo, o mesmo não reflecte ainda a filosofia de gestão estratégica que a actual equipa de gestão pretende ver implementada no agrupamento. Ainda assim, reconhecem-se diversas actividades desenvolvidas ao longo do ano, como as visitas de estudo (contextualizadas no Plano Anual de Actividades), a feira do livro, a feira dos minerais, a preparação para o corta-mato escolar, as cantigas de Natal e o magusto.

Há a preocupação de dar a conhecer à comunidade os trabalhos realizados pelos alunos (e de todo o agrupamento), através de diversas exposições, em geral, nos *placards* do átrio de entrada da escola, mas que se estendem também a entidades exteriores, como a DRELVT (Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo).

Ainda que as dinâmicas formais e informais da escola ainda não manifestem uma efectiva influência interna e externa, a Direcção da escola, direccionando-se a toda a comunidade, admite o seguinte: “Cabe-nos: proporcionar aos alunos e às suas famílias as melhores condições possíveis para uma educação de qualidade orientados pelos princípios da equidade, da justiça, da ética, na promoção do sucesso escolar e na procura da confiança social na educação” e “Trabalhamos para garantir aos nossos alunos um serviço público de educação de qualidade proporcionando-lhes condições de igualdade de acesso e sucesso escolar” (Fonte: página Web do estabelecimento de ensino).

A avaliação dos alunos tem como objectivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A prática da avaliação é regulada pela legislação que enquadra a avaliação dos alunos no Ensino Básico: Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Junho; Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro; Despacho Normativo 18/2006, de 14 de Março e Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de Janeiro.

Existem modalidades de avaliação interna (avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa – “testes”) e modalidades de avaliação externa (provas de aferição e provas de exames no 9.º ano).

Segundo o actual Presidente do Conselho Executivo, a escola tem vindo a evoluir em termos da qualidade dos seus recursos, apresentando uma percentagem elevada de corpo docente estável (com apenas 19 professores contratados). A sua mensagem que consta na página Web do agrupamento anuncia que:

Queremos que os pais e encarregados de educação e a comunidade educativa em geral, fique ciente de que todos os dias nos empenhamos no sentido da melhoria dos resultados dos alunos, da qualidade das aprendizagens, no desenvolvimento profissional dos nossos professores e no desempenho organizacional. Este agrupamento de escolas está apostado em criar uma atmosfera onde os alunos cresçam num ambiente saudável e feliz.

Pretende-se, de facto, reunir um conjunto de condições que permitam caminhar no sentido da proposta comunicada pelo Presidente da escola e seu agrupamento. Contudo, a expressão das intenções não está, ainda, feita de uma forma concreta, expressa num Projecto Educativo da escola, inclusivamente, porque não há um plano estratégico prevendo acções específicas que vão de encontro à Visão, Missão e Valores estabelecidos e àquilo que estes enunciados representam para os profissionais da escola que estão envolvidos nos processos decisórios.

Deste modo, a escola lida, ainda, uma certa fragilidade no que respeita à sua estrutura formal e informal. A acção dos seus profissionais, no presente, rege-se, essencialmente, no sentido de um entendimento individual, desprovida de uma orientação concreta que restitua mais dinâmica ao quotidiano escolar, com base num conjunto de desafios futuros.

A acção dos profissionais educativos está ainda muito dependente das directrizes da Direcção, ainda que exista uma margem de autonomia e recursos para ser desenvolvido um trabalho pedagógico que contribua para um melhor desempenho escolar, para o qual contribua, também, a participação dos vários elementos pertencentes à toda a comunidade envolvente.

2.1.8. Projectos Exteriores

Contado com a colaboração do professor coordenador da área dos Projectos e Parcerias Exteriores (de acordo com o mesmo), existem alguns projectos cujas actividades são dinamizadas em diversas instituições sociais e culturais das freguesias envolventes à escola, contando com a colaboração de vários alunos e outros membros da comunidade educativa, orientados pelo professor que coordena os projectos que a seguir se explicitam.

- Parceria com o Centro de Bem-Estar Social de Queluz: este projecto visa deslocações periódicas do professor e de alunos do 3.º Ciclo (9.º ano) ao centro, no sentido de, junto dos idosos que frequentam/permanecem no centro, promover a realização de actividades relacionadas com a música (aprender a tocar guitarra, por exemplo), com a Informática (ensinar a trabalhar com a Internet, de forma a comunicar, por exemplo, com os netos em casa, a partir do *Windows Live Messenger*) e/ou Expressões (realização de trabalhos manuais diversos).

- Parceria com o Palácio Nacional de Queluz: neste momento, é um projecto parado, mas visa(va) a participação da escola na vida do palácio.
- Projecto “Percursartes”: destina-se a Professores, Auxiliares e Encarregados de Educação, cujo objectivo é efectuar diversas deslocações à cidade de Lisboa para realizar percursos temáticos relacionados com a arte.
- Parceria com a Junta de Freguesia para actividades de jardinagem: este projecto visa integrar alunos com Necessidades Educativas Especiais, que colaboram com membros da Universidade Sénior de Massamá.
- Concurso da DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), denominado “concurso@expressãotarte”.

2.2. Fontes de Dados

Citando Bogdan e Biklen (1994: 85): “A agenda de um investigador desenvolve-se a partir de várias fontes ...”, sendo a partir destas que se obtêm o maior número de dados significativos para a presente investigação.

A fonte de dados, nesse caso, é o ambiente natural e o investigador constitui-se em elemento principal da obtenção dos mesmos. O próprio investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência, ou seja, não é uma fonte de dados, mas é um auxílio à formulação de inferências provenientes dos dados que derivam das fontes.

Neste contexto, Macedo (2000, pp. 144, 145), tomando como empréstimo as elaborações de Ludke e André (1986) sobre as pesquisas que privilegiam os âmbitos qualitativos da educação, enuncia, numa perspectiva etnometodológica, as seguintes características metodológicas:

Tem o contexto como sua fonte directa de dados e o pesquisador como seu principal instrumentos; supõe o contato direto do pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato directo do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos e aspectos supostamente banais em termos de *status* de dados são significativamente valorizados.

Segundo Afonso (1995: 112), “os dados qualitativos podem consistir em textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados, relatório de observação produzidos pelo investigador e discurso de actores sociais recolhidos em entrevistas, ou em respostas não estruturadas de questionários”. Considera-se, para o efeito, que “... algumas fontes de

dados são, realmente, mais ricas e merecem a maior atenção” (Bogdan & Bilken, 1994: 95).

Assim, para a realização deste estudo, recorreremos a dados substantivos (que se traduzem em opiniões oriundas de pessoas e momentos, não podendo ser quantificados) e factuais (podendo ser quantificados, indicam o número de vezes que um fenómeno aconteceu e em que condições). Os dados financeiros não são considerados neste estudo, uma vez que não contempla a análise de custos.

Os referidos tipos de dados obter-se-ão a partir de diversas fontes:

1. Pessoas:

- O Presidente do Conselho Executivo da escola E.B. 2, 3, como sendo a fonte a quem mais recorremos ou «informador-chave» (Bogdan & Biklen, 1994: 95), por ser aquele que está mais disposto a falar e que é particularmente intuitivo em relação às situações, sendo, assim, o sujeito entrevistado;
- Membros do Conselho Pedagógico (Professores Coordenadores dos Departamentos Curriculares), por serem aqueles a quem cabe a coordenação, supervisão e orientação pedagógica da escola, nos domínios pedagógico-didáctico, a orientação e acompanhamento dos alunos e a formação inicial e contínua do pessoal docente não docente. A estes professores será aplicado o inquérito por administração directa para a recolha de dados substantivos, e porque dois desses membros participam na análise SWOT;
- Todos os intervenientes na análise SWOT, por serem pessoas que, do ponto de vista interno e externo, são susceptíveis de fornecer um *feedback* informativo e relevante sobre a escola e por estarem envolvidos, com maior ou menor intensidade, nas tomadas de decisão.

2. Situações:

- O momento da sessão da análise SWOT, por incidir no alvo do nosso estudo e por ser fundamental, em termos de recolha de dados, que vão no sentido do objectivo da nossa investigação: a formulação do plano estratégico.

3. Documentos:

- Duas actas de reuniões do Conselho Pedagógico, nas quais se propuseram e aprovaram (no final do ano lectivo 2007/2008), respectivamente, a Missão, a Visão e os Valores da escola. Tais

documentos parecem-nos essenciais, uma vez que deles podemos retirar informações susceptíveis de irem na direcção dos três enunciados que têm vindo a ser referidos.

- O relatório da reflexão estratégica - análise SWOT -, como ponto de partida para uma análise de dados mais concreta, significativa e direccionada para a finalidade do nosso estudo, uma vez que dela resulta o diagnóstico da situação da escola, que constitui um ponto de partida coerente e válido com a proposta de um plano estratégico para a escola.

2.3. Técnicas e Critérios de Recolha de Dados

A investigação qualitativa, enquanto um processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade, exige-nos um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver.

Nesta perspectiva, segundo Bell (1993: 87), seja qual for o procedimento de recolha de dados adoptado, deve-se sempre examiná-lo criticamente e ver se será fiável e válido (o que depende da sensibilidade e também do conhecimento do investigador).

Neste contexto, a mesma autora associa duas características ao processo de recolha de dados: a fiabilidade e validade dos dados. A primeira característica indica a coerência existente entre a formulação de questões e a relevância na obtenção de dados e a sua verificação só ocorrerá aquando do processo experimental de recolha de dados (Bell, 1993: 87). A segunda característica indica se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever, o que se pode tornar mais complexo, mas necessário, pois pode tratar-se de um método que dá respostas semelhantes em várias situações (p. 88), não havendo um foco naquilo que é fundamental.

Geralmente, na maior parte dos estudos qualitativos são utilizados vários métodos qualitativos para a recolha de dados. Os mais utilizados são: a entrevista (semi-estruturada), os inquéritos (por questionário), a observação e a análise de documentos.

Para o nosso estudo de caso foram seleccionadas as seguintes técnicas de recolha de dados, que, seguidamente, são aclaradas e justificadas:

- Entrevista;
- Inquérito por questionário;
- Análise de documentos;
- Análise SWOT.

2.3.1. Entrevista

Sendo uma técnica muito utilizada na investigação qualitativa, caracteriza-se pelo contacto directo e intencional entre o investigador e o entrevistado, conferindo ao primeiro o ponto de vista do segundo. A entrevista permite ao investigador (se estiver atento) aceder a vários elementos de análise tão fecundos quanto possível, no sentido mais rico da expressão (Quivy & Campenhoudt, 1992: 193).

Lüdke e André (1986, pp. 33,34) defendem que, na entrevista, a relação que se cria é de interacção, havendo uma amostra de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Logo, se houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. É de salientar, então, que o objectivo da entrevista é recolher informações, o que supõe da parte do entrevistador que encoraja o entrevistado a expressar-se acerca daquilo que sente.

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994: 138) são claros ao proferirem que

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito...

Colocando a ênfase no próprio sujeito e complementando esta definição, Quivy e Campenhoudt (2003: 193) explicitam que a entrevista é um método adequado para a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referencias normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc. A sua construção cumpre de um modo geral, aos mesmos critérios de construção do questionário (que trataremos no ponto seguinte).

Deste modo, a preparação da entrevista requer determinados procedimentos. Nesta perspectiva, segundo Bell (1997: 119), “... os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano ... a linguagem ... compreensível para todos os entrevistados”.

Para Lüdke e André (1986: 36) é importante que se defina um roteiro que explicita os tópicos principais da entrevista, de acordo com uma sequência lógica e de crescente complexidade. Por isso, é fundamental atribuir à entrevista um propósito bem definido (tema, objectivos e dimensões), bem como identificar o entrevistado.

O planeamento da entrevista é, pois, o ponto de partida para o sucesso da mesma, servindo de base à sua efectiva concretização. Referimo-nos, especificamente, ao guião de entrevista - um instrumento para a recolha de informações na forma de texto, constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semi-abertas (parte da resposta fixa e outra livre) ou fechadas (resposta fixa). Deve incluir uma indicação da entidade e/ou pessoa, data, local e título. A entrevista deve ser enquadrada e justificada ao entrevistado. O guião pode ainda conter anotações que auxiliam a condução da entrevista (tempo previsível de resposta, palavras-chave de resposta, questões para aprofundamento, como por exemplo: “Pode dizer-me mais acerca deste assunto?”, etc.).

Durante a entrevista, deve-se tentar fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e reflexão, que servirão a uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por sua vez, às exigências de explicitação, de estabilidade e de interligação entre os processos (Quivy & Campenhoudt, 2003: 196).

Gil (1991: 114) indica algumas vantagens comparativamente a este método de recolha de dados, que são:

- a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- os dados obtidos são susceptíveis de classificação e de quantificação.

Todavia, ter em conta as anteriores fundamentações não exclui o facto de a entrevista não apresentar algumas limitações. Como tal, o autor enumera:

- a falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas que lhe são feitas;
- a inadequada compreensão do significado das perguntas;
- o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente;
- a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- os custos com o treino de pessoal e aplicação das entrevistas.

Relativamente aos tipos de entrevista, Pardal e Correia (1995: 65) dividem--nas em três tipos:

- Entrevista não-estruturada: permite uma maior liberdade de actuação. Desenvolve-se no fluir de uma conversa entre entrevistador e entrevistado. Este tipo de entrevista pode assumir as formas de entrevista não-dirigida e de entrevista dirigida;
- Entrevista estruturada: Obedece a um grande rigor na colocação de perguntas ao entrevistado. É uma entrevista estandardizada a todos os níveis: no modo de formulação das perguntas, na sequência destas e na utilização de vocabulário;
- Entrevista semi-estruturada: implica um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões, pressupondo comunicação, um entrevistador e um entrevistado, com carácter informal; o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que servem como eixo-orientador, sendo lançadas à medida do desenvolvimento da entrevista e da oportunidade.

No sentido de obter a informação desejada no âmbito deste estudo, e de forma a obter dados substantivos e factuais, o tipo de entrevista a dirigir ao Presidente do Conselho Executivo da Escola E.B. 2,3 é semi-estruturada, implicando, por isso, uma maior flexibilidade no seu decorrer, consoante as dúvidas, o comportamento e as reacções do entrevistado. Efectivamente, tal como referem Lüdke & André (1988, pp. 33, 34), nas entrevistas “não totalmente estruturadas”, não há a imposição de uma ordem rígida de questões; o clima é de estímulo e aceitação mútua e as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

2.3.2. Inquérito por Questionário

Em investigação, o inquérito por questionário é uma forma rápida e muito utilizada como técnica de recolha de dados. Trata-se de um dos meios privilegiados na investigação em ciências sociais (Chiglione & Matalon, 1993: 14).

Segundo Pardal e Correia (1995: 51) “... o questionário constitui seguramente uma técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação”. Para Bell (1997: 101), os inquéritos “... constituem uma forma rápida ... de recolher um determinado tipo de informação”. Neste âmbito, citando Anderson (1998: 170), o inquérito por questionário

“Se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente.”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 190), o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse aos investigadores.

Chiglione e Matalon (1993: 8) afirmam que o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar. Neste caso, o investigador intervém colocando questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual actua enquanto inquiridor.

Distinguindo-se da entrevista, em termos situacionais, o inquérito por questionário não implica, por vezes, a comunicação oral entre o inquiridor e o inquirido. Tal como menciona Lessard-Hébert (1996: 101), “o inquérito pode ter uma forma diferente do questionário escrito: a entrevista, durante a qual as perguntas serão colocadas oralmente”. Referindo-se ao inquérito como uma maneira indirecta de recolher dados sobre a realidade, o mesmo autor explicita que, ao questionar-se os sujeitos oralmente ou por escrito, tenta-se obter respostas que

- exprimam percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprio, ou que
- permitam, por inferência, supor que os sujeitos apresentam capacidades, comportamentos ou processos que não podiam observar ao vivo.

(*idem*, p. 100)

Relativamente à aplicação dos inquéritos por questionário, esta pode ser feita segundo duas variantes:

- Administração indirecta: quando o próprio inquiridor o completa a partir de respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido;
- Administração directa: quando é o próprio inquiridor que o preenche. O questionário é-lhe entregue em mão por um inquiridor encarregado de dar todas as explicações úteis, ou endereçado indirectamente pelo correio ou por qualquer outro meio.

(Quivy & Campenhoudt, 1992: 190)

Quanto ao conteúdo das questões, podemos distinguir duas grandes categorias:

- Aquelas que se debruçam sobre os factos;
- Aquelas que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc.

(Chiglione & Matalon, 1993: 126)

Além desta última classificação segundo o conteúdo, as questões também se podem distinguir pela sua forma. Assim, podemos destacar:

- As questões abertas às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos, sendo aquilo que diz integralmente anotado pelo inquiridor;
- As questões fechadas, onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar;

(*idem, ibidem*)

Independentemente da escolha do tipo de questões a utilizar, tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta. Assim, a "arte de bem perguntar" reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas (Ferreira, cit. *in* Silva & Pinto, 1999: 165).

A utilização desta técnica exige, assim, ter em conta uma série de factores, tais como a selecção do tipo de questões, a sua formulação e apresentação atendendo ao objectivo inicial do estudo. Tal implica um planeamento cuidadoso e consciente, delimitando os objectivos do inquérito (âmbito das questões a investigar e o tipo de informação a obter), bem como a formulação de hipóteses teóricas que irão comandar os momentos fundamentais da sua preparação, consubstanciada em perguntas, que, se forem bem trabalhadas (sem ambiguidades e imprecisões), irão poupar mais tempo ao inquiridor numa fase posterior.

Deste modo, de acordo com Lima (1995), o investigador, uma vez definidos os objectivos da pesquisa e feitas as escolhas do método e da técnica, deve ter presentes as principais fases da preparação e realização de um inquérito por questionário, fases essas que "... constituem uma cadeia de operações estritamente inter-relacionadas ..." (p. 37) e que são:

1. Planeamento do inquérito, abrangendo:
 - a delimitação dos objectivos específicos
 - a formulação das hipóteses
 - a construção do plano de observação dos diferentes dados
 - a definição das variáveis e as suas relações e a escolha da população e da amostra;

Relativamente a esta fase, o mesmo autor refere que “(...) o tempo gasto no planeamento é tempo ganho nas fases finais em que se apuram e se expõem os resultados, a fim de concretizar os objectivos da indagação empreendida”, isto é, a formulação clara das hipóteses de investigação, a sua composição, o acordo dos resultados apurados em relação aos dados recolhidos e o encadeamento correcto das conclusões (p. 41).

2. Preparação do instrumento de recolha de dados (neste caso, o questionário), que permite traduzir os objectivos específicos numa linguagem acessível às unidades de amostra: a forma e a ordem das perguntas devem ser cuidadosamente estudadas e ensaiadas mediante um pré-teste;
3. Trabalho no terreno: cuidados com a apresentação gráfica, estrutura e com a atenção dada à redacção das questões; como será de esperar, subjacente a todo este processo deve estar a utilização de uma linguagem correcta e adequada. Ainda assim, tal como defende Bell (1992: 100), serão necessárias várias tentativas para formular as questões, não só para facilitar o factor ambiguidade, como também para obter o grau de precisão necessário que faça com que os inquiridos compreendam o que lhes é perguntado exactamente.
4. Análise dos resultados: compreende o controlo da amostra efectivamente atingida em relação á visada no planeamento, a codificação das respostas, a transposição dos dados para fichas (ou cartões), a leitura e apuramento da informação e o tratamento desta; nesta fase, devem ser revistas a validade e a fidelidade do instrumento de análise e dos resultados e extraídas as conclusões essenciais da investigação.

(*idem*, pp. 36-37)

Esta técnica de recolha de dados tem vantagens e desvantagens. Como tal, cabe ao investigador ponderar e tomar as decisões convenientes para o seu estudo. Nesta perspectiva, Pardal e Correia (1995: 52) descrevem como vantagens:

- O questionário é susceptível de ser administrado a uma amostra do universo, mesmo quando é remetido pelo correio;
- É barato;
- Garante o anonimato, que é uma condição necessária para a autenticidade das respostas;
- O inquirido poderá escolher o melhor momento para o responder.

Estes mesmos autores enumeram as seguintes desvantagens:

- O questionário não poderá ser aplicado a pessoas analfabetas ou a pessoas com dificuldades de compreensão das questões;
- O inquirido pode ler todas as questões antes de responder o que poderá dar origem a resposta em grupo;
- O seu uso só é viável em universos razoavelmente homogêneos.

No que concerne ao nosso estudo, o inquérito por questionário será aplicado por administração directa, uma vez que os questionários são feitos junto dos inquiridos, para que possam esclarecer possíveis dúvidas (as respostas são por nós registadas), recorrendo a questões semi-abertas, nas quais se combina, simultaneamente, a modalidade de questões fechada e aberta. Tal procede-se da seguinte forma: cada inquirido responde a cada questão através de três opções dadas e, seguidamente, dá a sua justificação manifestando a sua opinião.

Este tipo de questionário será realizado a uma pequena população, destinando-se aos Professores com funções de Coordenação, da escola E.B. 2, 3, visto que aos mesmos compete a coordenação, a supervisão pedagógica e a orientação educativa da escola, aos níveis pedagógico-didáctico, quer ao nível da actividade do pessoal docente, quer relativamente ao acompanhamento dos alunos. Além disso, por ter sido um assunto tratado em Conselho Pedagógico da escola, os Coordenadores também participaram na escolha e aprovação da Missão, da Visão e dos Valores da escola.

Deste modo, é possível a recolha de dados substantivos e factuais, que vão de encontro ao objectivo do nosso estudo e que podem, a partir das respostas dadas, estabelecer comparações.

2.3.3. Análise de Documentos

A pesquisa documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Além das pessoas, os documentos também constituem uma forma de recolher dados qualitativos. Muitos dados importantes numa pesquisa provêm de fontes de “papel” (Gil, 1991: 158). Estas são, muitas vezes, capazes de proporcionar ao investigador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com o trabalho de campo.

De acordo com Guba & Lincoln (1981, cit. in Lüdke & André, 1986: 39), os documentos constituem uma fonte estável e rica e que, por persistirem ao longo do tempo, poderão ser consultados várias vezes. Os documentos são uma fonte poderosa dos quais podem ser retiradas certas evidências, que fundamentem afirmações e declarações do investigador.

Já Bardin (1995, pp. 45, 46), ao citar J. Chaumier (1974), define análise documental como “... uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência ...”, tendo como objectivo

... dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” e como propósito a atingir ... o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que esse obtenha a máximo de informação ... com o máximo de pertinência ...

Bell (1993: 90) enuncia duas perspectivas para a utilização da análise de documentos: “Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo.” A mesma autora revela que a pesquisa pode implicar a análise de filmes, vídeos, *slides* ou outro tipo de fontes não escritas, podendo todas elas ser designadas por documentos. Porém, os documentos mais comuns numa pesquisa em Educação são as fontes escritas ou impressas (p. 91).

Ainda segundo a referida autora, os documentos podem dividir-se em:

1. Fontes primárias: aquelas que surgem durante o período de investigação (por exemplo, actas de reuniões) e que se subdividem em dois tipos:
 - Fontes deliberadas: são produzidas para futuros investigadores (autobiografias, memórias, diários ou cartas) e implicam uma tentativa deliberada de preservar determinados dados para o futuro.
 - Fontes inadvertidas: são utilizadas pelo investigador com qualquer outro intuito diferente daquele a que originalmente se destinavam (registos

formais, actas relacionadas com vários aspectos administrativos, manuais e prospectos, relatórios, boletins, etc.).

2. Fontes secundárias: são as interpretações dos acontecimentos do período de investigação, baseadas nas fontes primárias (por exemplo, a história da escola comprovada pelas actas do Conselho Executivo).

Lüdke e André (1988: 40), citando Guba e Lincoln (1981), apresentam uma série de vantagens relativamente ao uso de documentos na pesquisa:

1. Os documentos constituem uma fonte estável e rica;
2. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos;
3. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do investigador;
4. Os documentos representam ainda uma «fonte natural» de informação.

Adicionando uma vantagem relativamente a este método de recolha de dados, Quivy e Campenhoudt (1992: 203) defendem que a análise de documentos “... não pára de se enriquecer, devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão de dados”. Como limitação/problema, mencionam que “... nem sempre é possível o acesso aos documentos”. Muitas vezes, o investigador até pode ter efectivamente acesso aos documentos, mas por uma razão ou por outra (carácter confidencial, respeito pela vontade de um interlocutor ... não pode divulgar as informações (*idem, ibidem*)).

No presente estudo, analisam-se duas actas de reuniões do Conselho Pedagógico, que reproduzirão decisões e opiniões, constituindo registos oficiais de tudo o que foi discutido e decidido durante esses conselhos, nos quais foram aprovados os enunciados da Missão, da Visão e dos Valores da escola, sendo outros assuntos classificados na apresentação e analisados posteriormente, constitutivos de relevância para o nosso objecto de estudo.

A análise dos mencionados documentos é relevante para o nosso trabalho por vários motivos: por conterem informações (explícitas ou implícitas) relativamente à missão, à visão e aos valores da escola, por estarem representados os membros da Direcção e da Coordenação Pedagógica da escola (sujeitos aos quais também recolhemos dados, através da entrevista e dos inquéritos por questionário) e porque são fontes de dados susceptíveis

de complementarem o processo de análise de dados, versando sempre sobre aquilo que identifica e caracteriza a escola.

Tomando como referência a perspectiva de Bardin (1995), tentamos “indexar” a informação, regulando-a por uma escolha (de termos ou de ideias), adaptada ao sistema e ao objectivo da documentação em causa (*idem*, p. 46). Assim, os dados documentais recolhidos são seleccionados e analisados na direcção das nossas unidades de análise, o que, segundo alguns critérios, faz surgir «analogias no seu conteúdo» (C. Guinchat & P. Aubret, 1968, cit. in Bardin, 1995: 46).

2.3.4. Análise SWOT

Criada por dois professores de Harvard Business School (Kenneth Andrews e Roland Christensen), a análise SWOT é uma ferramenta que surgiu no final dos anos 60 e integra as metodologias de planeamento estratégico organizacional. Segundo António (2006: 21), os fundamentos da análise SWOT remontam aos anos 50 e preocupam-se com a integração das actividades da organização. SWOT é um acrónimo de “*S* para *Strenghts*, *W* para *Weaknesses*, *O* para *Opportunities* e *T* para *Threats*” (António, 2006: 61).

De acordo com a análise SWOT, é necessário monitorar o mundo exterior à organização, quer o ambiente geral, que envolve aspectos que enquadram a actividade de qualquer empresa do ponto de vista económico, social, político, legal, tecnológico, fiscal, etc., quer o ambiente específico, envolvendo analisar os consumidores, os concorrentes e o sector. Mediante a análise desta informação externa, avaliam-se as ameaças e as oportunidades (Cardoso, 2006: 45).

O objectivo desta análise é identificar os pontos-chave de uma organização, facilitando uma determinada abordagem relativamente à solução para um problema. Estrategicamente, leva a começar por definir um propósito para a organização (missão), o que conduz a ter uma visão. Seguidamente, deve proceder-se à análise do meio envolvente (António, 2006: 24).

Partindo do princípio que a análise SWOT é uma ferramenta usada frequentemente para desenvolver um plano estratégico, Thompson *et al.* (2008), citando Hill e Jones (1989: 12) e Thompson e Strickland (1992: 89), explicita que o objectivo desta análise “... consiste em seleccionar as estratégias que assegurem o melhor alinhamento, ou adequação, entre oportunidades e ameaças do ambiente externo e forças e fraquezas internas da organização” (*idem*, p. 492).

A análise SWOT tem como pressuposto “a análise externa e interna para detectar respectivamente as oportunidades e as ameaças (no exterior) e os pontos fortes e os pontos fracos (no interior) ...” (Teixeira, 1998: 46). Neste sentido, as Forças e as Fraquezas referem-se ao ambiente interno da organização, passível de ser controlado, uma vez que é resultado da actuação dos membros da própria organização. Por outro lado, as Ameaças e as Oportunidades reportam-se aos aspectos externos e "incontroláveis" para a organização, que devem ser conhecidos e controlados com frequência.

Tal como menciona António (2006: 61), “... urge identificar as pressões e desafios de modo a agir e manter a coesão e a eficácia do sistema organizacional”. Parte-se, pois, do pressuposto de que as organizações são sistemas abertos (*idem, ibidem*).

Na análise do ambiente externo, uma oportunidade é uma condição que pode melhorar o desempenho da organização e facilitar o cumprimento da sua missão. Ao invés, uma ameaça é uma condição ambiental que pode desestabilizar a situação da organização. A análise SWOT tem, assim, em consideração a interacção entre a organização e o seu ambiente externo e a forma como essa interacção afecta a concretização dos seus objectivos. Apesar de não se poder controlar o ambiente externo, pode-se procurar aproveitar as oportunidades da maneira mais ágil e eficiente, evitando as ameaças.

Os dados obtidos a partir de uma análise SWOT são sintetizados numa matriz – a matriz SWOT – de quatro células, como se pode verificar no quadro que se segue.

Quadro 3

Matriz SWOT

Adaptado de: Teixeira, S. (1998), *Gestão das organizações*. Portugal: MacGraw-Hill (p. 46)

<div>Análise interna</div> <div>Análise externa</div>	S (<i>Strenghts</i>)	W (<i>Weaknesses</i>)
	O (<i>Opportunities</i>)	WO (<i>mini-maxi</i>)
T (<i>Threats</i>)	ST (<i>maxi-mini</i>)	WT (<i>mini-mini</i>)

No nosso estudo, os dados relativos às Forças e Fraquezas e às Oportunidades e Ameaças são recolhidos a partir de uma análise SWOT, aplicada por técnicos da ©Deloitte Consultores S.A., recorrendo a apropriado equipamento tecnológico da empresa.

De modo a recolher diversos pontos de vista, eis os elementos intervenientes na análise SWOT:

- Presidente do Conselho Executivo da escola E.B. 2, 3
- Professora Coordenadora dos Directores de Turma;
- Professora Coordenadora do Departamento de Expressões;
- Representante dos Auxiliares de Educação;
- Representante dos Pais e Encarregados de Educação;
- Presidente da Junta de Freguesia de Massamá.

A análise SWOT é realizada na sala de reuniões da Direcção, que oferece um ambiente adequado, por tranquilo e confortável e pelos meios técnicos disponíveis.

A agenda estipulada para a sessão é a seguinte:

- Análise SWOT;
- Acções estratégicas;
- Votação das acções estratégicas e visualização de resultados.

(Deloitte: 2)

A reflexão estratégica inicia-se com a realização de uma análise SWOT, permitindo:

- Efectuar uma síntese das análises internas e externas da Escola;
- Reconhecer os elementos chave para a gestão da Escola, permitindo estabelecer prioridades de actuação; e
- Identificar acções estratégicas - a análise SWOT permite ver claramente quais são os riscos a ter em conta e quais os problemas a resolver, assim como as vantagens e as oportunidades a potenciar e explorar.

(Deloitte: 3)

Todos os participantes na análise SWOT serão informados previamente do(s) objectivo(s) da sessão e das suas regras-base. Estas são:

- Quanto mais ideias melhor;
- Todas as opiniões e ideias são uma mais-valia;
- Não há soluções certas nem soluções erradas;
- Estamos a captar percepções;
- É expressamente proibido criticar as ideias de outros participantes;

- É permitido desenvolver sobre as ideias de outros participantes;
- Só é permitido apresentar uma ideia de cada vez;
- É permitido pedir esclarecimentos;
- Formule ideias, concretizadas, numa frase com 5 palavras até um máximo de 2 linhas, sem considerandos nem preâmbulos;
- Por favor desligar os telemóveis.

(Deloitte: 4)

Pretende-se obter o máximo de informações, mediante a máxima realização de questões possível. Todas as respostas são registadas, ainda que não apresentem um conteúdo totalmente pertinente para a questão a tratar.

Começa-se, pois, pelas Forças e não se avança para o ponto seguinte enquanto o anterior não estiver totalmente tratado. Seguem-se as Fraquezas, depois as Oportunidades e, por fim, as Ameaças.

A informação recolhida tem como objectivo reduzir os pontos fracos e as ameaças e maximizar os pontos fortes, para que possam elaboradas propostas de melhoria para a escola, ao nível interno, aproveitando as oportunidades do meio externo. A identificação de tais factores pode influenciar, interna e externamente, potenciar ou dificultar, a verdadeira assunção da missão, da visão e dos valores estabelecidos para a escola.

Deste modo, será possível a recolha de dados que se reconheçam estarem, de acordo com o respectivo teor, na direcção da missão, da visão e dos valores da escola, tendo em conta, para o efeito que os dados obtidos serão essenciais à elaboração do plano estratégico. Como tal, a análise destes dados efectuar-se-á nesse mesmo sentido.

2.4. Instrumentos de Recolha de Dados

De forma a proceder à recolha de dados, foram criados alguns instrumentos, a saber:

- O guião da entrevista;
- O guião do inquérito por questionário.

De seguida, apresentamos os guiões da entrevista e do inquérito do questionário. Os documentos analisados e os registos relativos à condução da sessão de reflexão estratégica, das acções estratégicas, forças e fraquezas, oportunidades e ameaças, provenientes da análise SWOT, encontram-se em Apêndice.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

- 1.** Dar início à entrevista, informando o entrevistado (Presidente do Conselho Executivo da escola E.B. 2,3) sobre a temática apresentada e os propósitos do trabalho de investigação, explicando que a sua colaboração é considerada fundamental para o sucesso do trabalho proposto;
- 2.** Esclarecer o entrevistado acerca do anonimato e confidencialidade das suas declarações. Solicitar-lhe autorização para gravar a entrevista, o que facilitará a transcrição e tratamento das informações prestadas;
- 3.** Colocar as questões ao entrevistado, proporcionando um ambiente de diálogo e de resposta (de forma orientada);
- 4.** Agradecer a colaboração do entrevistado.

OBJECTIVO GERAL DA ENTREVISTA

Recolher dados sobre os três enunciados que caracterizam e identificam a escola, isto é, a missão, a visão e os valores que lhe estão associados.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DA ENTREVISTA

	Missão	Visão	Valores
Questão 1	Saber a importância do conhecimento colectivo da missão da escola		
Questão 2		Referir as condições necessárias para alcançar com sucesso a visão da escola	
Questão 3			Compreender o modo como foram definidos os valores da escola
Questão 4	Identificar as razões específicas que conduziram à escolha/eleição da missão, da visão e dos valores da escola		
Questão 5	Depreender como foi efectuada a divulgação da missão, da visão e dos valores da escola.		

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Presidente do Conselho Executivo da Escola E.B. 2, 3

Temáticas: Missão, Visão e Valores da Escola

1. Porque é que é importante que a escola tenha uma missão bem conhecida por todos?
2. Que condições são necessárias reunir para alcançar com sucesso a visão desta escola?
3. De que forma foram definidos os valores desta escola?
4. Porque é que se definiram, para esta escola, os presentes enunciados de missão, de visão e de valores?
5. De que forma transmite, ou transmitiu, a missão, a visão e os valores, aos membros desta escola?

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

1. O que representa para si a missão desta escola?

- a) É uma filosofia da escola, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. ☐
- b) É o enunciado que expressa a entenção fundamental da gestão global; ☐
- c) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais. ☐

Justifique: _____

2. Qual das hipóteses melhor reflecte a descrição da visão desta escola?

- a) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado; ☐
- b) É um enunciado compreendido e apoiado pelo maior número de pessoas que nela trabalham; ☐
- c) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção. ☐

Justifique: _____

3. Como são percebidos os valores nesta escola?

- a) São como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da escola e um critério de padronização de comportamentos; ☐
- b) São uma espécie de crenças e ideologias, que vinculam as pessoas e servem de referência às mesmas; ☐
- c) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade. ☐

Justifique: _____

2.5. Apresentação dos Dados Recolhidos e Tratados

Os dados recolhidos e tratados referem-se a três unidades de análise - Visão, Missão e Valores, aclarados no Capítulo 1 - Revisão Bibliográfica. Os três conceitos constituem enunciados fundamentais para compreender, por parte dos sujeitos auscultados, as suas percepções, níveis de incerteza e referências de valor relacionadas com a razão de ser da escola e com a sua inserção na comunidade envolvente.

Trata-se, conjuntamente, de saber as expectativas das pessoas relativamente à própria escola E.B. 2,3, questionando as possibilidades desta quanto aos seus pontos fortes e fracos e relativamente às oportunidades e ameaças. Esse exercício de reflexão estratégica materializa-se na realização de uma análise SWOT, ferramenta técnica essencial à elaboração e desenvolvimento do plano estratégico.

Os dados referentes às três unidades de análise estão codificados e organizados, de acordo com três grelhas, formadas por três colunas: na primeira coluna, constam os códigos específicos dos dados recolhidos e tratados; na segunda coluna, é feita a apresentação/descrição dos dados; na terceira coluna, são colocadas observações, no caso de o dado em questão se repetir, ou se puder ser associado a mais do que uma unidade de análise, em simultâneo.

Antes de proceder à apresentação dos dados nas respectivas grelhas, apresentamos, de seguida, no Quadro 4, a designação dos códigos que foram atribuídos aos dados recolhidos e tratados e que são utilizados nessas mesmas grelhas.

Quadro 4

Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados

Código	Designação
E	Entrevista
¹ I / ² I / ³ I / ⁴ I / ⁵ I / ⁶ I / ⁷ I	Inquéritos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7
Exemplo: ¹ I ₃	Inquérito 1, dado 3
¹ D / ² D	Documentos 1 e 2
Exemplo: ² D ₄	Documento 2, dado 4
AS	Análise SWOT
AS^{A.E.}	Análise SWOT - Acções Estratégicas
AS^{Fç}	Análise SWOT - Forças
AS^{Fr}	Análise SWOT - Fraquezas
AS^{Op}	Análise SWOT - Oportunidades
AS^{Am}	Análise SWOT - Ameaças

2.5.1. Unidade de Análise: VISÃO

Dados		Observações
Código	Descrição	
Entrevista		
E ₄	“... O que é necessário é que as pessoas percebam bem a missão e a visão ...”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO E VALORES
E ₅	“... mudem as suas atitudes e trabalhem arduamente para conseguir isso.”	
E ₆	“Acho que tudo tem a ver com as pessoas, com a forma como elas se empenham e como trabalham... como compreendem o que está escrito.”	
E ₇	“... porque o que está escrito é apenas uma parte ...”	
E ₈	“... o que importa é o comportamento das pessoas no seu dia-a-dia, no seu quotidiano”	
E ₉	“... a retórica é muito bonita, mas o que interessa é a prática ...”	
E ₁₀	“... o fundamental é a atitude das pessoas e a vontade que elas têm de mudança, ou não, e trabalharem em conjunto para os mesmos objectivos”	
E ₁₃	“... numa tentativa que realmente as coisas fossem sabidas por todos divulgámos e espalhámos aqui pela escola um cartaz pelas paredes e pelos corredores.”	
E ₁₉	“Julgámos que ... eram aqueles que se adequavam a uma escola do século XXI ...”	
E ₂₁	“... pretende imprimir rigor à Educação ...”	
E ₂₂	“... permite caminhar no sentido da qualidade e da excelência.”	

E ₂₃	“... eu espalhei por toda a escola o documento ...”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
E ₂₄	“... sempre que faço uma reunião, seja com Directores de Turma, seja numa Reunião Geral de Professores, seja num Conselho Pedagógico, seja com os próprios funcionários, eu no fundo tento transmitir a mensagem”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
E ₂₅	“... a forma como eles devem actuar gira à volta da missão, da visão e dos valores.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
Inquéritos		
¹ I ₆ / ² I ₄ / ⁴ I ₅	Questão 2: hipótese c) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção.	Este dado repete-se
¹ I ₇	“... é uma visão global, muito generalista e globalizante ...”	
¹ I ₈	“... podia ser aplicada a qualquer escola do país”	
¹ I ₉	“... a visão não determina a acção, não está explícita, nem é objectiva.”	
¹ I ₁₀	“Não transmite uma ideia evolutiva.”	
¹ I ₆ / ² I ₆ / ⁴ I ₅	Questão 2: hipótese c) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção.	Este dado repete-se
² I ₇	“Trata-se de uma visão global, que não consta sequer num Projecto Educativo.”	
² I ₈	“Andamos à toa, à deriva.”	
² I ₉	“Não existe uma preocupação específica para atingir aquele fim.”	

${}^2I_{10}$	“Não há uma linha de conduta, um fim orientador da acção das pessoas.”	
${}^2I_{11}$	“Cada uma trabalha por si e de acordo com o seu entendimento daquilo que deve ser o seu trabalho, no dia-a-dia.”	
${}^2I_{12}$	“Não há esforços convergentes para atingir um mesmo fim.”	
${}^3I_1/{}^5I_4/{}^6I_4$	Questão 2: hipótese a) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado;	
3I_2	“Deseja-se a melhoria desta escola, com base nos três enunciados.”	
${}^1I_6/{}^2I_4/{}^4I_5$	Questão 2: hipótese c) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção.	Este dado repete-se
4I_6	“A gestão tem esta ambição que, em função de determinados valores, crenças e atitudes, pretende que haja um melhor funcionamento da escola.”	
4I_7	“... criou-se uma certa resistência a tudo o que adviesse dos membros da gestão.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
4I_3	“Quem está na gestão definiu os três enunciados.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
${}^3I_1/{}^5I_4/{}^6I_4$	Questão 1: hipótese a) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado;	Este dado repete-se
5I_5	“Porque esta escola tem potencialidades que poderão levar a este objectivo ambicioso.”	
5I_6	“Não está fora do alcance da escola atingir, em alguns âmbitos, a excelência.”	
${}^3I_1/{}^5I_4/{}^6I_4$	Questão 1: hipótese a) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado;	Este dado repete-se

6I_5	“É um destino específico, nós temos uma concretização em data...”	
6I_6	“É a imagem de um futuro desejado, que não sabemos se vai ser atingido, ou não...”	
7I_2	Questão 2: hipótese c) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção.	Este dado repete-se
Análise SWOT (Acções estratégicas)		
$AS^{A.E.}_{10}$	I. Promover e valorizar o papel da escola junto da comunidade tornando-a reconhecida por esta	
AS^{Fc}_8	Funcionamento conforme o desejado e esperado	
AS^{Fc}_9	Estabilidade e qualidade do corpo docente	
AS^{Fc}_{10}	Abertura da gestão a novas soluções/actividades mesmo extra escolares	
AS^{Fr}_{11}	Sobrelotação	
AS^{Fr}_{12}	Poucos projectos de relação escola-família	
AS^{Fr}_{13}	Poucos projectos internos para desenvolvimento técnico-pedagógico	
AS^{Fr}_{14}	Espaço físico exterior muito limitado e pouco seguro em algumas áreas	
AS^{Fr}_{15}	Falta de espaços, qualidade e equipamentos para situações específicas	
AS^{Op}_4	Envolver a comunidade educativa na gestão da escola	
AS^{Am}_8	Proliferação legislativa impeditiva da autonomia da escola	
AS^{Am}_9	Constituição do agrupamento escolar – o modelo do agrupamento é ineficaz porque não permite atingir os resultados esperados	

Documento		
¹ D ₈	“Foi ... apresentada e analisada uma síntese das propostas dos vários departamentos para a definição da MISSÃO, VISÃO e VALORES a desenvolver no Agrupamento.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
¹ D ₂	“Há ... a possibilidade de o número de alunos por turma vir a ser aumentado ...”	
¹ D ₆	“O Presidente clarificou que os Coordenadores nomeados irão definir e estruturar os vários projectos, podendo anexar equipas de trabalho para a consecução dos objectivos traçados.”	
² D ₂	“- as obras que vão decorrer na biblioteca e na sala TIC terão início ... Esses espaços vão ser transformados no Centro de Recursos que deverá servir a comunidade escolar ...”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
² D ₅	“... lembrou o Presidente do Conselho Executivo, da necessidade de ser solicitado mais um professor do Ensino Especial, dado o elevado número de alunos com necessidades educativas que existem no agrupamento.”	
² D ₃	“- vão ser publicitados em vários pontos das escolas do agrupamento, a “Missão”, os “Valores” e a “Visão” do nosso agrupamento.”	

2.5.2. Unidade de Análise: MISSÃO

Código	Descrição	Observações
Entrevista		
E ₁	“... remar para o mesmo lado ...”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
E ₂	“... todos saibam bem quais são os objectivos que norteiam a instituição ...”	
E ₃	“... possam escolher a melhor estratégia para conseguir alcançar esses objectivos.”	
E ₁₃	“... numa tentativa que realmente as coisas fossem sabidas por todos divulgámos e espalhámos aqui pela escola um cartaz pelas paredes e pelos corredores ...”	
E ₁₄	“... porque o que interessa, de facto, são os canais de comunicação funcionarem bem.”	
E ₁₅	“... os Coordenadores também têm uma função importante de fazer chegar às pessoas o que lá se passa.”	
E ₁₆	“A gestão também tem essa função...”	
E ₁₇	“... não sei se os canais de comunicação estão a funcionar bem.”	
E ₁₈	“Às vezes, sinto que não estão como eu gostaria.”	
E ₁₉	“... Julgámos que ... eram aqueles que se adequavam a uma escola do século XXI ...”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
E ₂₃	“... eu espalhei por toda a escola o documento ...”	

E ₂₄	“... mas sempre que faço uma reunião, seja com Directores de Turma, seja numa Reunião Geral de Professores, seja num Conselho Pedagógico, seja com os próprios funcionários, eu no fundo tento transmitir a mensagem”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
E ₂₅	“... a forma como eles devem actuar gira à volta da missão, da visão e dos valores.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
Inquéritos		
¹ I ₁ / ⁴ I ₁	Questão 1: hipótese b) É o enunciado dos propósitos que expressam as intenções fundamentais da gestão global.	Este dado repete-se
¹ I ₂	“... a definição da missão foi uma decisão muito pouco discutida ...”	
¹ I ₃	“... embora, nos órgãos superiores, tenha sido efectuada de forma mais participada.”	
¹ I ₄	“... não houve uma parte activa na decisão final.”	
¹ I ₅	“A missão acabou por ser um produto tratado das propostas feitas.”	
² I ₁ / ³ I ₁ / ⁶ I ₁	Questão 1: hipótese c) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais.	Este dado repete-se
² I ₂	“... considero que ela tem ou devia ter uma missão mais específica.”	
² I ₃	“Esta é uma escola que tem vindo a receber alunos de outras culturas... africanos, da Europa de Leste, chineses...”	
² I ₄	“... tem tido um cuidado especial relativamente à plena integração dos mesmos, inclusivamente, de alunos com alguns tipos de deficiências, que têm tido apoios específicos.”	
² I ₅	“... devia-se pensar nestes pormenores para a missão.”	

$^2I_1/^3I_1/^6I_1$	Questão 1: hipótese c) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais.	Este dado repete-se
3I_2	“A missão pretende a unificação dos valores da escola a transmitir à sua comunidade.”	
$^1I_1/^4I_1$	Questão 1: hipótese b) É o enunciado dos propósitos que expressam as intenções fundamentais da gestão global.	Este dado repete-se
4I_2	“Esta missão foi definida pela gestão superior.”	
4I_3	“Quem está na gestão definiu os três enunciados.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
4I_7	“... criou-se uma certa resistência a tudo o que adviesse dos membros da gestão.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
$^4I_{12}$	“Mas houve coisas positivas, medidas que se tomaram que as pessoas da escola não tinham força para mudar ...”	
5I_1	Questão 1: hipótese a) É uma filosofia da escola, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos.	
5I_2	“Porque são os princípios que nos vão servir de orientação para o trabalho e para o estar na escola.”	
5I_3	“São os princípios que, no fundo, orientam o trabalho relativamente aos alunos, aos pais, enfim, relativamente a toda a comunidade.”	
$^2I_1/^3I_1/^6I_1$	Questão 1: hipótese c) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais.	Este dado repete-se

6I_2	“... o que consta na hipótese que escolhi diz respeito a todos os intervenientes na escola: alunos, pais, professores... ou seja, em toda a comunidade.”	
6I_3	“A missão da escola não tem a ver apenas com a sociedade, há que pensar também nos alunos, nos aspectos pedagógicos, etc.”	
7I_1	Questão 1: hipótese c) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais.	Este dado repete-se
Análise SWOT		
$AS^{A.E.}_1$	A. Elaborar e implementar plano de formação para toda a comunidade educativa	
$AS^{A.E.}_2$	B. Elaborar e implementar projectos de mentorado	
$AS^{A.E.}_3$	C. Promover e desenvolver meios de comunicação entre a escola e a família com participação dos alunos	
$AS^{A.E.}_4$	D. Promover acções de reflexão interna	
$AS^{A.E.}_5$	E. Elaborar um projecto educativo forte produzido por toda a comunidade educativa	
$AS^{A.E.}_6$	F. Promover a vinda casuística do poder político à escola	
$AS^{A.E.}_7$	G. Promover o envolvimento da comunidade educativa externa na vida da escola	
$AS^{A.E.}_8$	H. Elaborar e implementar projectos de afiliação	
$AS^{A.E.}_9$	J. Conciliar interesses internos (pessoais e profissionais dos professores) com os externos (escola a cumprir a sua missão)	
$AS^{Fç}_1$	Gestão do espaço e equipamentos	
$AS^{Fç}_2$	Organização da escola a nível de recursos	
$AS^{Fç}_3$	Recursos físicos, materiais e financeiros suficientes	
$AS^{Fç}_4$	Origem social dos alunos não potencia problemas	
$AS^{Fç}_5$	Quadro técnico muito qualificado	

AS ^{Fr} ₁	Falta de hábitos de reflexão sobre a prática pedagógica	Este dado também se insere na unidade de análise VALORES
AS ^{Fr} ₂	Falta de apoio/formação para actividades especializadas (docentes e não docentes)	
AS ^{Fr} ₃	Processos de comunicação pouco eficientes	
AS ^{Fr} ₄	Poucos hábitos de abertura ao exterior	
AS ^{Fr} ₅	Estruturas intermédias pouco articuladas e com falta de coordenação	
AS ^{Fr} ₆	Falta de disciplina dos alunos a nível de regras sócio-educativas	
AS ^{Fr} ₇	Associação de pais pouco representada na vida da escola	
AS ^{Fr} ₈	Falta de pessoal auxiliar com qualidade e colaborativo	
AS ^{Fr} ₉	Violência interna e falta de solidariedade entre alunos	
AS ^{Fr} ₁₀	Falta de serviços de apoio especial (psicologia)	
AS ^{Op} ₁	Aproveitar potenciais candidaturas a projectos promovidos pela UE	
AS ^{Op} ₂	Aproveitar e candidatar-se a projectos promovidos pela Câmara Municipal de Sintra	
AS ^{Op} ₃	Implementar sistema de auto-avaliação e complementá-lo com a avaliação externa	
AS ^{Am} ₁	Desinteresse dos pais para com a escola	
AS ^{Am} ₂	Resistência da escola à presença dos pais na escola	
AS ^{Am} ₃	Papel do Estado (Ministério da Educação) não é de regulação mas de fiscalização	
AS ^{Am} ₄	Desvalorização social do papel dos técnicos da educação	
AS ^{Am} ₅	Retirar autoridade ao professor	
AS ^{Am} ₆	Integração de alunos com deficiência em termos de quantidade e profundidade	

AS ^{Am} ₇	Currículo pouco adequado ao público-alvo	
Documentos		
¹ D ₃	“... as professoras do ensino especial estarão presentes, nas salas de aula das turmas que integram alunos com NEE ... com o objectivo de auxiliar na inclusão, integração e socialização desses alunos.”	
¹ D ₄	“Coordenação de Parcerias e Projectos Exteriores”	
¹ D ₅	“Coordenação da Formação e Desenvolvimento Profissional”	
¹ D ₇	“O Presidente clarificou que os Coordenadores nomeados irão definir e estruturar os vários projectos, podendo anexar equipas de trabalho para a consecução dos objectivos traçados.”	Este dado também se insere na unidade de análise VISÃO
¹ D ₇	“O Presidente do Conselho Pedagógico propôs que, em detrimento das aulas de substituição, que nunca funcionaram como tal, deverá a Escola organizar-se para facultar aos alunos actividades transdisciplinares, em caso de falta de professores.”	
¹ D ₈	“Foi ... apresentada e analisada uma síntese das propostas dos vários departamentos para a definição da MISSÃO, VISÃO e VALORES a desenvolver no Agrupamento.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
¹ D ₉	“A professora ... questionou o Presidente sobre as funções e competências dos representantes de disciplina, tendo-lhe sido respondido que seriam as mesmas exercidas anteriormente, até que o Regulamento Interno defina as estruturas intermédias, dando, no entanto, liberdade aos departamentos em causa, para se organizarem, de modo que acharem mais conveniente ...”	
² D ₃	“- vão ser publicitados em vários pontos das escolas do agrupamento, a “Missão”, os “Valores” e a “Visão” do nosso agrupamento.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e

		VALORES
² D ₄	“A professora ... lembrou o presidente do Conselho Executivo, da necessidade de ser solicitado mais um professor do Ensino Especial, dado o elevado número de alunos com necessidades educativas que existem no agrupamento”	
² D ₅	“A Associação de Pais da Escola do segundo e terceiro ciclos não apresentou até este momento os seus três elementos para o referido conselho.”	

2.5.3. Unidade de Análise: VALORES

Dados		Observações
Código	Descrição	
Entrevista		
E ₁₁	“... foi uma proposta minha que foi a Conselho Pedagógico e que foi aprovada ...”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO E VALORES
E ₁₂	“... chegámos a um consenso a partir daí.”	
E ₁₃	“... numa tentativa que realmente as coisas fossem sabidas por todos divulgámos e espalhámos aqui pela escola um cartaz pelas paredes e pelos corredores.”	
E ₂₀	“... pretende, de facto, ter uma visão humanista ...”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO E VALORES
E ₁₉	“Julgámos que ... eram aqueles que se adequavam a uma escola do século XXI ...”	
E ₂₃	“... eu espalhei por toda a escola o documento ...”	

		VALORES
E ₂₄	“... mas sempre que faço uma reunião, seja com Directores de Turma, seja numa Reunião Geral de Professores, seja num Conselho Pedagógico, seja com os próprios funcionários, eu no fundo tento transmitir a mensagem”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
E ₂₅	“... a forma como eles devem actuar gira à volta da missão, da visão e dos valores.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
E ₂₃	“... eu espalhei por toda a escola o documento ...”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
Inquéritos		
¹ I ₁₁	Questão 3: hipótese b) São uma espécie de crenças e ideologias, que vinculam as pessoas e servem de referência para avaliar o grau de maior ou menor aceitação do papel exercido;	
¹ I ₁₂	“... traduzem-se em palavras que estão na moda...”	
¹ I ₁₃	“São enunciados pouco interiorizados e fazem pouco parte das pessoas que aqui trabalham.”	
² I ₁₃ / ³ I ₅ / ⁴ I ₇ / ⁵ I ₇ / ⁶ I ₇ / ⁷ I ₃	Questão 3: hipótese c) São o que define o carácter essencial da escola e lhe dá um sentido de identidade.	Este dado repete-se
² I ₁₄	“... os seus comportamentos mantêm-se, como se ainda estivessem relacionados com a antiga Direcção.”	
² I ₁₅	“Não se verifica que as pessoas ajam de acordo com os valores estipulados ...”	
² I ₁₆	“...as pessoas consideram-nos importantes, mas não o assumem.”	

${}^2I_{13}/{}^3I_5/{}^4I_7/{}^5I_7/{}^6I_7/{}^7I_3$ 3I_2	<p>Questão 3: hipótese c) São o que define o carácter essencial da escola e lhe dá um sentido de identidade.</p> <p>“Neste momento, os valores ainda não têm impacto, mas há um processo que vai nessa direcção.”</p>	Este dado repete-se
${}^2I_{13}/{}^3I_5/{}^4I_7/{}^5I_7/{}^6I_7/{}^7I_3$ 4I_9 ${}^4I_{10}$ ${}^4I_{11}$ ${}^4I_{13}$ ${}^4I_{14}$ 4I_3	<p>Questão 3: hipótese c) São o que define o carácter essencial da escola e lhe dá um sentido de identidade.</p> <p>“Teoricamente, é aquilo que está aceite, mas na prática os valores acabam por ser boicotados.”</p> <p>“... as pessoas que estavam habituadas a várias rotinas, hábitos, “privilégios”, grupos formados, deixaram de poder agir de acordo com tal.”</p> <p>“... houve uma atitude de rejeição face às novas decisões da nova gestão.”</p> <p>“Neste momento, há conflitos resolvidos, mas nem todos.”</p> <p>“Os professores continuam a ser apanhados no meio de conflitos entre a antiga gestão e a actual.”</p> <p>“Quem está na gestão definiu os três enunciados.”</p>	<p>Este dado repete-se</p> <p>Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES</p>
${}^2I_{13}/{}^3I_5/{}^4I_7/{}^5I_7/{}^6I_7/{}^7I_3$ 5I_8 5I_9	<p>Questão 3: hipótese c) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade.</p> <p>“O caminho que traçamos para a escola faz-se juntamente com os valores necessários.”</p> <p>“Não conseguiríamos seguir, nem a missão, nem a visão, sem desenvolvermos e termos presentes os valores da escola: o gosto pelo trabalho, a confiança, a solidariedade, enfim, todos os que foram definidos.”</p>	Este dado repete-se
${}^2I_{13}/{}^3I_5/{}^4I_7/{}^5I_7/{}^6I_7/{}^7I_3$ 6I_8 6I_9	<p>Questão 3: hipótese c) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade.</p> <p>“... são, ou deviam ser, as pedras basilares essenciais no sentido da identidade da escola.”</p> <p>“Agora... não sei se são cumpridas por todas as pessoas.”</p>	Este dado repete-se

${}^2I_{13}/{}^3I_5/{}^4I_7/{}^5I_7/{}^6I_7/{}^7I_3$	Questão 3: hipótese c) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade.	Este dado repete-se
Análise SWOT Acções estratégicas		
AS^{Fc}_{11}	Promoção do diálogo e amizade	Este dado também se insere na unidade de análise MISSÃO
AS^{Fc}_{12}	Liberdade de expressão	
AS^{Fc}_{13}	Participação dos encarregados de educação na vida da escola	
AS^{Fc}_{14}	Dedicação do pessoal não docente	
AS^{Fr}_{16}	Falta de hábitos de reflexão sobre a prática pedagógica	
AS^{Fr}_{17}	Contestação às decisões	
AS^{Fr}_{18}	Dificuldades de interpretação das decisões	
AS^{Fr}_{19}	Pouca assumpção da autonomia e responsabilidade profissional	
AS^{Fr}_{20}	Falta de reconhecimento dos não docentes pelos docentes	
AS^{Fr}_{21}	Cultura de resistência à mudança	
AS^{Fr}_{22}	Implementar novo modelo de gestão	
AS^{Am}_{10}	Choque da cultura da escola com a da comunidade envolvente	
AS^{Am}_{11}	Crise na família	
Documento		
1D_1	“O Presidente do Conselho Pedagógico ... elogiou ... o bom trabalho dos funcionários auxiliares durante as férias do Verão, na limpeza e arranjo dos espaços exteriores e interiores das Escolas ...”	

¹ D ₈	“Foi ... apresentada e analisada uma síntese das propostas dos vários departamentos para a definição da MISSÃO, VISÃO e VALORES a desenvolver no Agrupamento.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES
² D ₁ ² D ₃	“... foram recebidos os Encarregados de Educação do quinto ano, na Escola do segundo e terceiro ciclos ...” “- vão ser publicitados em vários pontos das escolas do agrupamento, a “Missão”, os “Valores” e a “Visão” do nosso agrupamento.”	Este dado insere-se nas unidades de análise MISSÃO, VISÃO e VALORES

2.6. Análise dos Dados

2.6.1. Análise dos Dados da Unidade de Análise VISÃO

Para alguns dos inquiridos, a visão “é um destino específico, uma imagem de um futuro desejado” (³I₁/⁵I₄/⁶I₄). De facto, “deseja-se a melhoria desta escola, com base nos três enunciados” (³I₂). De acordo com o entendimento de um dos inquiridos, essa melhoria é desejada e até vislumbrada, “porque esta escola tem potencialidades que poderão levar a este objectivo ambicioso” (⁵I₅), admitindo-se, inclusivamente, que tal é possível: “não está fora do alcance da escola atingir, em alguns âmbitos, a excelência” (⁵I₆).

Alguns sujeitos inquiridos definem a visão da escola da seguinte forma: “é uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção.” (¹I₆/²I₆/⁴I₅/⁷I₂). Independentemente desta escolha, enfatiza-se que a visão da escola “... é uma visão muito generalista e globalizante ...” (¹I₆), que não confere diferença à escola, até porque “... podia ser aplicada a qualquer escola do país” (¹I₇).

Além disso, não há um documento formal, que expresse essa visão e indique as acções para caminhar no seu sentido; com efeito, de acordo com um dos inquiridos, “trata-

se de uma visão global, uma ambição, que não consta sequer num Projecto Educativo” (²I₇). Por isso, no presente, a visão “... não determina a acção, não está explícita, nem é objectiva.” (¹I₈). Também não incita/inspira a atingir um determinado objectivo, no futuro, o que, segundo um dos inquiridos significa que a visão “não transmite uma ideia evolutiva” (¹I₉).

No que concerne ao estabelecimento da visão (da missão e dos valores), alude-se à Direcção Executiva da escola como tendo um papel preponderante para a escolha deste enunciado. Neste sentido, um dos inquiridos, de forma objectiva, certifica mesmo que “quem está na gestão definiu os três enunciados” (⁴I₃). Contudo, existe, por parte daquele órgão de gestão, uma ambição, como seria de esperar, visto que o mesmo inquirido afirma que “a gestão tem esta ambição que, em função de determinados valores, pretende que haja um melhor funcionamento da escola” (⁴I₆).

Outro sujeito inquirido alerta, porém, para o facto de achar que o trabalho das pessoas não demonstra, nem uma intencionalidade, nem uma preocupação comum. Neste contexto, o mesmo menciona que “não existe uma preocupação específica para atingir aquele fim.” (²I₈). A acção das pessoas parece não estar orientada e organizada, portanto, “não há uma linha de conduta, um fim orientador da acção das pessoas.” (²I₉). Esta falta de orientação/organização perfilha, também, com os “poucos projectos internos para desenvolvimento técnico-pedagógico” (AS^{Fr}₁₃).

Nesta mesma linha de análise, denota-se uma conduta profissional um pouco individualizada, pois “não há esforços convergentes para atingir um mesmo fim” (²I₁₀), o que, na opinião do inquirido, significa que “cada um trabalha por si e de acordo com o seu entendimento daquilo que deve ser o seu trabalho, no dia-a-dia” (²I₁₀). Em concordância com aquele, em termos de planeamento, o “cenário” não é favorável: “andamos à toa, à deriva” (²I₇).

No que concerne à escolha da visão, podemos depreender que, assim como os outros dois enunciados - a missão e os valores -, a visão desta escola foi escolhida porque, na óptica do sujeito entrevistado, “julgámos que ... eram aqueles que se adequavam a uma escola do século XXI ...” (E₁₉). Em concordância com o mesmo sujeito, a visão desta escola, “... pretende imprimir rigor à Educação ...” (E₂₁) e prevê um percurso exigente, embora não singular, isto é, “... permite caminhar no sentido da qualidade e da excelência” (E₂₂).

De facto, partindo do pressuposto e na crença da verdadeira assumpção da missão e dos valores, é possível imaginar que a escola pode caminhar nesse sentido. Para tal, dois

factores poderão ser favoráveis: a “estabilidade e qualidade do corpo docente” (S^{Fc}_9) e a “abertura da gestão a novas soluções/actividades mesmo extra escolares” (AS^{Fc}_{10}). Possivelmente, a primeira força pode promover e manter a qualidade do ensino e das aprendizagens; a segunda revela vontade de mudança e de melhoria por parte da gestão, o que, assim sendo, facilita a ideia de uma escola com um “funcionamento conforme o desejado e esperado” (AS^{Fc}_8), tal como indicou um dos intervenientes na análise SWOT.

Contudo, esse funcionamento é ameaçado por um factor que, supostamente, devia proporcionar à escola (e seu agrupamento) uma maior integração e articulação dos diversos percursos escolares - essa ameaça é a “constituição do agrupamento escolar – o modelo do agrupamento é ineficaz porque não permite atingir os resultados esperados” (AS^{Am}_9). Paralelamente, persiste uma outra ameaça, fruto da generalizada burocratização do sistema de ensino e que pode limitar, de certo modo, a acção dos actores educativos. Reportamo-nos, pois, à “proliferação legislativa impeditiva da autonomia da escola” (AS^{Am}_8).

Versando sobre a escola, do ponto de vista interno, existem, igualmente, outros pontos menos favoráveis, tais como a “sobrelotação” (AS^{Fr}_{11}). Num dos documentos analisados, tomámos conhecimento que, no início do ano lectivo, os presentes numa reunião de Conselho Pedagógico foram informados de que, “há ... a possibilidade de o número de alunos por turma vir a ser aumentado ...” (1D_2).

Uma outra preocupação é o grande número de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Com efeito, numa das reuniões de Conselho Pedagógico, consta que um dos presentes “... lembrou o Presidente do Conselho Executivo, da necessidade de ser solicitado mais um professor do Ensino Especial, dado o elevado número de alunos com necessidades educativas que existem no agrupamento” (2D_4).

Outro problema identificado na análise SWOT e que pode dificultar a resolução do problema da escola sobrelotada é, segundo um dos intervenientes, a “falta de espaços, qualidade e equipamentos para situações específicas” (AS^{Fr}_{15}). Porém, saliente-se que começam a surgir determinadas acções para começar a solucionar, de algum modo, este problema. Num dos documentos analisados, tomámos conhecimento que a escola poderá contar com um Centro de Recursos, que estará aberto à comunidade: “- as obras que vão decorrer na biblioteca e na sala TIC terão início ... Esses espaços vão ser transformados no Centro de Recursos que deverá servir a comunidade escolar ...” (2D_2).

Externamente à escola, a situação dos espaços envolventes não é propício, uma vez que, na opinião de outro participante na análise, a realidade é um “espaço físico exterior muito limitado e pouco seguro em algumas áreas” (AS^{Fr}_{14}).

De acordo com anteriores dados e sua análise, pudemos evidenciar que a visão desta escola, ora se afigura como algo muito difícil ou até impossível de atingir, ora é considerada como um enunciado ambicioso, que conta com alguns obstáculos, mas também algumas forças da escola, no sentido de caminhar na sua direcção.

Segundo um dos sujeitos inquiridos, confirma-se que a visão é algo que se pretende atingir no futuro, de forma concreta: “é um destino específico, nós temos uma concretização em data...” (I₅). Mas, reconhece-se que esse enunciado ainda não se traduz num enunciado prático e realista, o que suscita dúvida/hesitação: “é a imagem de um futuro desejado, que não sabemos se vai ser atingido, ou não...” (I₆).

O plano das indeterminações e irresoluções parece não pertencer à realidade do sujeito entrevistado, quando o questionamos sobre as condições necessárias para alcançar com sucesso a visão desta escola. Deste modo, tudo passa, em primeiro lugar, pela verdadeira compreensão da missão e da visão: “... o que é necessário é que as pessoas percebam bem a missão e a visão ...” (E₄), logo, é importante que a acção das pessoas que trabalham na escola se oriente num sentido de maior, melhor e mais autónoma execução das suas actividades no sentido da missão e da visão. Logo, é preciso que as pessoas “... mudem as suas atitudes e trabalhem arduamente para conseguir isso” (E₅).

O sujeito entrevistado crê fortemente que são as pessoas podem fazer a diferença na escola, desde que interpretem bem a visão: “acho que tudo tem a ver com as pessoas, com a forma como elas se empenham e como trabalham... como compreendem o que está escrito” (E₆). Mas saber o que está escrito não é o suficiente, até “... porque o que está escrito é apenas uma parte ...” (E₇); neste sentido, aquele acrescenta que “... a retórica é muito bonita, mas o que interessa é a prática ...” (E₉).

De forma constante, as convicções do sujeito entrevistado vão no sentido de salientar o que é mais importante para atingir com sucesso a visão da escola: “... o que importa é o comportamento das pessoas no seu dia-a-dia, no seu quotidiano” (E₈). O mesmo parte do princípio que a visão deve provocar o empenho de todos para cumprir a missão e a pretensão de mais e melhor, tendo em vista a concretização dos objectivos da escola: “... o fundamental é a atitude das pessoas e a vontade que elas têm de mudança, ou não, e trabalharem em conjunto para os mesmos objectivos” (E₁₀).

Pretendendo que as pessoas tomassem conhecimento (e/ou a inspirarem-se) e passassem a atribuir importância à visão (e aos outros enunciados), o sujeito entrevistado assume o seu comportamento de liderança na clara exposição da visão: “... eu espalhei por toda a escola o documento ...” (E₂₃). Este foi mesmo o método escolhido pelo Director da

escola para a disseminação da visão, pois uma das actas analisadas comprova que “- vão ser publicitados em vários pontos das escolas do agrupamento, a “Missão”, os “Valores” e a “Visão” do nosso agrupamento” (²D₃).

A tentativa de incentivo e mobilização das pessoas não se esgota no documento exposto pela escola, pelo menos, por parte do sujeito entrevistado: “... sempre que faço uma reunião, seja com Directores de Turma, seja numa Reunião Geral de Professores, seja num Conselho Pedagógico, seja com os próprios funcionários, eu no fundo tento transmitir a mensagem” (E₂₄). A “mensagem” continua a ser transmitida, mas não planeada e organizada...

2.6.2. Análise dos Dados da Unidade de Análise MISSÃO

Respondendo à questão: «Porque é que é importante que a escola tenha uma missão bem conhecida por todos?», o sujeito entrevistado, visivelmente seguro da sua justificação, expõe que todos devem assumir a missão da escola de forma colectiva e numa direcção única, isto é, para que todos possam “... remar para o mesmo lado ...” (E₁). Deste modo, a missão da escola deve ser bem conhecida, para que “... todos saibam bem quais os objectivos que norteiam a instituição ...” (E₂).

Para o entrevistado, a missão pode orientar as pessoas numa determinada direcção, mas permitir, simultaneamente, uma certa liberdade para desenvolverem, autónoma e estrategicamente, o seu trabalho, ou seja, poderá fazer com que as pessoas “... possam escolher a melhor estratégia para conseguir alcançar esses objectivos” (E₃).

Alguns dos inquiridos referiram que a missão «é uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais.» (²I₁/³I₁/⁶I₁/⁷I₁). De facto, um dos inquiridos confirma essa hipótese, afirmando que “a missão pretende a unificação dos valores da escola a transmitir à sua comunidade” (³I₂).

A conceptualização da missão e do que com ela está relacionado, relativamente à escola, passa, pois, por admitir que todos os membros da comunidade educativa devem nela estar implicados, uma vez que, segundo um dos sujeitos inquiridos, “... o que consta na hipótese que escolhi diz respeito a todos os intervenientes na escola: alunos, pais, professores... ou seja, em toda a comunidade” (⁶I₂). Contudo, salienta-se que não devem ser esquecidos os principais destinatários dos processos de ensino-aprendizagem, ao

afirmar-se que “a missão da escola não tem a ver apenas com a sociedade, há que pensar também nos alunos, nos aspectos pedagógicos, etc.” (⁶I₃).

Outro inquirido declara que a missão devia contemplar as características específicas e a origem cultural dos alunos que a frequentam, bem como dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma vez que “esta é uma escola que tem vindo a receber alunos de outras culturas... africanos, da Europa de Leste, chineses...” (²I₃) e, como tal, “... tem tido um cuidado especial relativamente à plena integração dos mesmos, inclusivamente, de alunos com alguns tipos de deficiências, que têm tido apoios específicos” (²I₄). Assim, “... devia-se pensar nestes pormenores para a missão” (²I₅). Talvez possamos afirmar que, tal como refere o inquirido, a escola “... devia ter uma missão mais específica” (²I₂).

Por outro lado, para dois dos inquiridos, a missão desta escola “é o enunciado que expressa a intenção fundamental da gestão global” (¹I₁ / ⁴I₁). De facto, um dos inquiridos assegura mesmo que “Esta missão foi definida pela gestão superior.” (⁴I₂). Neste sentido, o sujeito inquirido explica que, ainda que “... nos órgãos superiores, tenha sido efectuada de forma mais participada” (¹I₃), ficámos a saber que “... a definição da missão foi uma decisão muito pouco discutida” (¹I₂). Neste sentido, o mesmo sujeito assegura que “... não houve uma parte activa na decisão final” (¹I₄), logo, “... a missão acabou por ser um produto tratado das propostas feitas” (¹I₅).

Não obstante estas afirmações acerca da missão, declarou-se, em determinada reunião de Conselho Pedagógico, que se analisaram propostas dos vários departamentos, relativamente ao que poderiam vir a ser os três enunciados – Missão, Visão e Valores. Com efeito, numa das actas analisadas, ficou registado o seguinte: “Foi ... apresentada e analisada uma síntese das propostas dos vários departamentos para a definição da MISSÃO, VISÃO e VALORES a desenvolver no Agrupamento” (¹D₈).

Mediante várias deslocações à escola e através de uma visita guiada às instalações, pudemos observar que existe um documento (uma folha A4) afixado nas paredes de áreas distintas da escola (como por exemplo, nas salas de reuniões, na sala de professores, nos corredores das salas de aula, no átrio da entrada e/ou na sala do Conselho Executivo), no qual estão expressos os três enunciados. Acrescente-se que, além das actas analisadas e do documento afixado na escola, os três enunciados não se encontram expressos nalgum outro documento de planeamento.

Os dados emergentes da análise SWOT, pela diversidade do seu conteúdo, possibilitam-nos, também, uma análise/interpretação desses dados, ao transpô-los para a presente unidade de análise.

Ainda que não nos dêem nenhuma indicação acerca das consequências que tal factor pode ter ao nível do geral desempenho escolar, das iniciativas e/ou planos produzidos pela escola, existem factores identificados na análise SWOT (neste caso, pelas “Forças”) que podem constituir uma mais-valia, quer ao nível humano (dos profissionais): “quadro técnico muito qualificado” (AS^{Fc}_5), quer ao nível material (recursos físicos e financeiros): “gestão do espaço e equipamentos” (AS^{Fc}_1), “organização da escola a nível de recursos” (AS^{Fc}_2) e “recursos físicos, materiais e financeiros suficientes” (AS^{Fc}_3).

Se combinadas, estas Forças poderiam constituir um ponto de partida e uma base de sustentação para um “... projecto educativo forte produzido por toda a comunidade educativa” ($AS^{A.E.}_5$), como se pretende. Neste poderiam estar especificadas/planeadas determinadas acções, tais como: “elaborar e implementar projectos de mentorado” ($AS^{A.E.}_2$), ou “elaborar e implementar projectos de afiliação” ($AS^{A.E.}_8$).

Apesar das referidas condições para vários tipos de iniciativas, um dos intervenientes na Análise SWOT afirmou haver “falta de apoio/formação para actividades especializadas (docentes e não docentes)” (AS^{Fr}_2), evidenciando-se, conjuntamente, a “falta de pessoal auxiliar com qualidade e colaborativo” (AS^{Fr}_8), factos que, uma vez depreciados ao nível externo à escola, podem ser ameaçados pela identificada “desvalorização social do papel dos técnicos da educação” (AS^{Am}_4).

Ainda assim, pretende-se “elaborar e implementar plano de formação para toda a comunidade educativa” ($AS^{A.E.}_1$), acção que pode vir a contar com as iniciativas e mediação de quem efectua a “Coordenação da Formação e Desenvolvimento Profissional” (1D_5).

Além de projectos ao nível interno, no que respeita aos projectos abertos ao exterior e aos quais a escola pode ter acesso, constituem oportunidades de reconhecimento e de afirmação, o facto de a escola poder “aproveitar potenciais candidaturas a projectos promovidos pela UE” (AS^{Op}_1) e/ou “aproveitar e candidatar-se a projectos promovidos pela Câmara Municipal de Sintra” (AS^{Op}_2). Nesta área, sabemos que também foi nomeado um professor para a “Coordenação de Parcerias e Projectos Exteriores” (1D_4). Todavia, se tivermos em conta os lembrados “poucos hábitos de abertura ao exterior” (AS^{Fr}_4) e a influência que estes poderão ter na escola, a resistência aos novos desafios vindos do meio exterior poderá permanecer.

No entanto, tal fraqueza não reprime o trabalho que os diferentes coordenadores da escola poderão desenvolver, pois, tal como relatado na acta de uma reunião, “o Presidente

clarificou que os Coordenadores nomeados irão definir e estruturar os vários projectos, podendo anexar equipas de trabalho para a consecução dos objectivos traçados” (¹D₆).

A criação de projectos que vão de encontro ao cumprimento da missão desta escola pode ser, também, uma boa forma de combater algumas das suas “fragilidades” através de boas práticas, que, uma vez realizadas e com base num horizonte optimista, poderiam constituir oportunidades de reconhecimento político. Como tal, ainda que não tenha ficado identificada como uma prioridade estratégica máxima, reconheceu-se, durante a análise SWOT, que seria importante “promover a vinda casuística do poder político à escola” (AS^{A.E.}₆).

Deste modo, para que acções tão construtivas possam fazer parte da realidade desta escola, será necessário definir realmente quais as suas necessidades e contar com a colaboração activa e interesse (pessoal e colectivo) de todos os membros da comunidade educativa, assentes numa boa liderança.

Contudo, existem algumas fraquezas relativamente ao trabalho dos membros internos e quanto à (não) participação real dos membros externos à escola, que podem dificultar o compromisso das pessoas face à sua missão e que estão relacionados com diversos factores organizacionais, tais como as “estruturas intermédias pouco articuladas e com falta de coordenação” (AS^{Fr}₅). É provável que o trabalho dessas estruturas não esteja a decorrer de acordo com o previsto/pretendido.

Com efeito, os professores ligados a esses cargos parecem não estar muito elucidados acerca das suas funções, factor que se pode fazer acompanhar pela falta de uma orientação estratégica, que planeie/organize e incite a acção desses professores. Eis o que nos indica um excerto de um documento analisado:

A professora ... questionou o Presidente sobre as funções e competências dos representantes de disciplina, tendo-lhe sido respondido que seriam as mesmas exercidas anteriormente, até que o Regulamento Interno defina as estruturas intermédias, dando, no entanto, liberdade aos departamentos em causa, para se organizarem, de modo que acharem mais conveniente ... (¹D₉)

Contudo, os referidos factores poder-se-ão agravar, tal como foi mencionado, pela “falta de hábitos de reflexão sobre a prática pedagógica” (AS^{Fr}₁).

Noutros domínios, tomam-se iniciativas que levam a crer que o Presidente do Conselho Pedagógico pretende que a missão da escola seja cumprida, em qualquer circunstância, mesmo na ausência de um professor - “O Presidente do Conselho Pedagógico propôs que, em detrimento das aulas de substituição, que nunca funcionaram

como tal, deverá a Escola organizar-se para facultar aos alunos actividades transdisciplinares, em caso de falta de professores” (¹D₇).

Os “processos de comunicação pouco eficientes” (AS^{Fr}₃), como outra das fraquezas, é confirmada pelo sujeito entrevistado, quando confessa: “... não sei se os canais de comunicação estão a funcionar bem” (E₁₇). No mesmo contexto, o entrevistado lembra, igualmente, a função dos Coordenadores relativamente às reuniões do Conselho Pedagógico, indicando que “... os Coordenadores também têm uma função importante de fazer chegar às pessoas o que lá se passa.” (E₁₅), embora reconheça que “a gestão também tem essa função...” (E₁₆), até “... porque o que interessa, de facto, são os canais de comunicação funcionarem bem” (E₁₄). Porém, tal parece não suceder, uma vez que, segundo o mesmo sujeito, “às vezes, sinto que não estão como eu gostaria” (E₁₈).

Algo que também poderá não estar como se gostaria é a forma como a escola mobiliza os membros externos para levar a cabo a sua missão, como os Pais e Encarregados de Educação. De acordo com os dados recolhidos, existem dois factores que, por um lado, foram identificados como ameaças a essa participação e que, por outro lado, também “se ameaçam” mutuamente - a própria “resistência da escola à presença dos pais na escola” (AS^{Am}₂) e o “desinteresse dos pais para com a escola” (AS^{Am}₁).

Neste contexto, a inclusão dos membros da comunidade na dinâmica da escola vai de encontro a uma acção estratégica identificada nesse sentido e que pode envolver, no interesse dos Pais, os seus educandos - “promover e desenvolver meios de comunicação entre a escola e a família com participação dos alunos” (AS^{A.E.}₃).

Num dos documentos analisados, ficámos a saber que, no início do presente ano lectivo, “... foram recebidos os Encarregados de Educação do quinto ano, na Escola do segundo e terceiro ciclos ...” (²D₁). Ainda que tal não seja revelador, nem da regularidade, nem de todas as formas como os pais participam na vida da escola, é um facto que existe uma fraqueza indicadora de uma “associação de pais pouco representada na vida da escola” (AS^{Fr}₇).

Essa pouca representatividade dos pais pode, porventura, aliar-se a um certo desprendimento das suas funções mais elementares. Pelo que ficou registado numa das actas de reunião do Conselho Pedagógico analisadas, a propósito da nomeação dos membros para o Conselho Geral Transitório, pode ler-se que “a Associação de Pais da Escola do segundo e terceiro ciclos não apresentou até este momento os seus três elementos para o referido conselho.” (²D₅). É fundamental, pois, desenvolver acções

planeadas que levem a “promover o envolvimento da comunidade educativa externa na vida da escola” (AS^{A.E.}₇).

Ao nível interno, no que concerne ao público-alvo dos serviços educativos, foi apontada uma força - a de que a “origem social dos alunos não potencia problemas” (AS^{Fc}₄), o que minimiza os problemas de indisciplina. Contudo, se tal factor não potencia problemas, a escola lida com alguns outros relacionados com o comportamento e atitudes dos e entre os alunos: “violência interna e falta de solidariedade entre alunos” (AS^{Fr}₉), associados também à falta de normas e regras não interiorizadas: “falta de disciplina dos alunos a nível de regras sócio-educativas” (AS^{Fr}₆).

Estes problemas internos/fraquezas da escola tornam-se mais difíceis de lidar, quando, actualmente, muito se fala em “retirar autoridade ao professor” (AS^{Am}₅), autoridade que, nos dias de hoje, tem vindo a diminuir e que dificulta a própria missão do professor (e, naturalmente, a da escola).

Uma outra preocupação dos profissionais da escola é o número elevado de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Segundo os intervenientes na análise SWOT, a “integração de alunos com deficiência em termos de quantidade e profundidade” (AS^{Am}₆) constitui uma ameaça, exigindo estruturas físicas e qualificação técnica adequada. Todavia, esta realidade que se tornou inerente à escola tem conduzido à prevenção e à tomada de iniciativas, que contemplem o bem-estar desses alunos e que, simultaneamente, sejam um apoio aos próprios professores do ensino regular.

Tais assuntos são motivos de reflexão e decisão em Conselho Pedagógico: “... as professoras do ensino especial estarão presentes, nas salas de aula das turmas que integram alunos com NEE ... com o objectivo de auxiliar na inclusão, integração e socialização desses alunos” (¹D₃).

No contexto descrito, saliente-se que outra das ameaças identificadas foi um “currículo pouco adequado ao público-alvo” (AS^{Am}₇). De facto, os factores anteriormente referidos e os inerentes problemas levantados exigem à escola e aos seus profissionais, peremptoriamente, um diagnóstico prévio das situações, uma organização global e um planeamento estratégico adequado às suas necessidades. No entanto, permanecem ainda algumas carências ao nível de apoios extra-escolares, visto que se aponta para a falta de acompanhamento do processo de aprendizagem de alunos com vários tipos de problemas/dificuldades (que muitas das vezes ultrapassam as competências dos professores sem formação específica), logo, para a “falta de serviços de apoio especial (psicologia)” (AS^{Fr}₁₀).

No que refere à análise do ambiente externo, uma oportunidade identificada e que pode dar uma noção mais real da situação em que a escola se encontra, para melhorar o seu desempenho, é “implementar sistema de auto-avaliação e complementá-lo com a avaliação externa” (AS^{Op}₃), facilitando, assim, o cumprimento da sua missão. Visualizando esta circunstância como uma oportunidade, a escola abrir-se-ia a influências exteriores mais amplas. Não obstante, o poder administrativo superior é, ainda, percebido de forma um tanto ameaçadora, tendo em conta uma das ameaças identificadas: o “papel do Estado (Ministério da Educação) não é de regulação mas de fiscalização” (AS^{Am}₃).

Sejam quais forem as medidas a ser tomadas, no sentido de assumir e levar a cabo a missão desta escola, deseja-se que seja possível fazer com que as atitudes, comportamentos e hábitos das pessoas, juntamente com as intenções concretas e conhecidas por todos, possam convergir num mesmo sentido, ou seja, que tornem possível “conciliar interesses internos (pessoais e profissionais dos professores) com os externos (escola a cumprir a sua missão)” (AS^{A.E.}₉).

2.6.3. Análise dos Dados da Unidade de Análise VALORES

Os valores da escola são admitidos pela maioria dos inquiridos, de acordo com o seguinte definição: “São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere sentido de identidade” (²I₁₁/³I₅/⁴I₇/⁵I₇/⁶I₇/⁷I₃).

No mesmo sentido, colocando os valores estabelecidos na origem da identidade da escola, outro inquirido evidencia que os valores “... são, ou deviam ser, as pedras basilares essenciais no sentido da identidade da escola” (⁶I₈), salvaguardando, no entanto, o seguinte: “agora... não sei se são cumpridos por todas as pessoas” (⁶I₉). Na mesma linha interpretativa, outro inquirido atribui aos enunciados em questão dois sentidos diferentes, explicando que “teoricamente, é aquilo que está aceite, mas na prática os valores acabam por ser boicotados” (⁴I₈).

Por um lado, um dos inquiridos admite que, “neste momento, os valores ainda não têm impacto, mas há um processo que vai nessa direcção” (³I₂). Assume-se que os valores que foram especificamente definidos, constituem uma condição necessária para cumprir a missão e a visão da escola. Neste sentido, um dos inquiridos crê que “o caminho que traçamos para a escola faz-se juntamente com os valores necessários” (⁵I₈). O mesmo defende inclusivamente que “não conseguiríamos seguir, nem a missão, nem a visão, sem

desenvolvermos e termos presentes os valores da escola: o gosto pelo trabalho, a confiança, a solidariedade, enfim, todos os que foram definidos” (⁵I₉).

Por outro lado, outro inquirido refere que os valores na escola constituem “uma espécie de crenças e ideologias que vinculam as pessoas e servem de referência para avaliar o grau de maior ou menor aceitação do papel exercido” (¹I₁₁). Todavia, justifica que se traduzem “... em palavras que estão na moda” (¹I₁₂), sendo “... enunciados pouco interiorizados e fazem pouco parte das pessoas que aqui trabalham” (¹I₁₃). Outro inquirido revela que “não se verifica que as pessoas ajam de acordo com os valores estipulados ...” (²I₁₄).

Embora tais pressupostos não excluam um reconhecimento da importância dos valores, porém, sabemos que “... as pessoas consideram-nos importantes, mas não o assumem” (²I₁₅). De facto, algumas fraquezas apontadas na análise SWOT contribuem para inferir que as próprias atitudes e comportamentos dos profissionais da escola não reflectem ainda uma acção individual que vá de encontro aos valores, como por exemplo, a “falta de hábitos de reflexão sobre a prática pedagógica” (AS^{Fr}₁₆) e/ou a “pouca assumpção da autonomia e responsabilidade profissional” (AS^{Fr}₁₉).

Tais factores internos, acrescidos a uma “cultura de resistência à mudança” (AS^{Fr}₂₁), decerto que inibem a criação de uma estratégia, de acordo com novas etapas e visando novos rumos para a escola, uma vez que as pessoas ainda ressentem algum “saudosismo” relativamente aos anteriores modos de funcionamento do quotidiano escolar. Neste âmbito, tal como afirma um dos inquiridos, “as pessoas que estavam habituadas a novas rotinas, hábitos, “privilégios”, grupos formados, deixaram de poder agir de acordo com tal” (⁴I₁₀). Poderão tais factores estar na origem da indicação de uma das fraquezas - “implementar novo modelo de gestão” (AS^{Fr}₂₂)?

De facto, ainda que se destaque que duas das forças da escola são a “liberdade de expressão” (AS^{Fc}₁₁) e a “promoção do diálogo e amizade” (AS^{Fc}₁₁), compreende-se que, no presente, permanecem conflitos inerentes à possível percepção dos actores educativos face à instalação da nova equipa de gestão, pois, segundo um dos inquiridos: “... houve uma atitude de rejeição face às atitudes da nova gestão” (⁴I₁₁), e também porque duas das fraquezas identificadas apontam para a “contestação às decisões” (AS^{Fr}₁₇) e, ainda relativamente às mesmas, “dificuldades de interpretação ...” (AS^{Fr}₁₈).

A actual situação da escola, no que toca às relações formais/informais entre as pessoas, parece não depender exclusivamente dos problemas que advêm da interacção quotidiana entre as mesmas, mas sim e também de outras questões que as ultrapassa. De

acordo com um dos inquiridos, “neste momento, há conflitos resolvidos, mas nem todos” (⁴I₁₃), ainda assim, “os professores continuam a ser apanhados no meio de conflitos entre a antiga gestão e a actual” (⁴I₁₄). Não existe, pois, uma forma de aproximar as pessoas refractárias à comunicação e à participação conjunta no planeamento das actividades da escola.

Não obstante, determinados indicadores permitem entender, manifestamente, que já o trabalho dos auxiliares da educação é efectivamente reconhecido/enaltecido, nomeadamente, por parte da direcção executiva da escola. Numa das actas analisadas, consta que “O Presidente do Conselho Pedagógico ... elogiou ... o bom trabalho dos funcionários auxiliares durante as férias do Verão, na limpeza e arranjo dos espaços exteriores e interiores das Escolas ...” (¹D₁). Durante a análise SWOT, foi mencionada como força “a dedicação do pessoal não docente” (AS^{Fc}₁₄). Contudo, tal valorização parece não ser autêntica ao nível da classe docente, circunstância denunciada pela fraqueza “falta de reconhecimento dos não docentes pelos docentes” (AS^{Fr}₂₀).

No que respeita aos factores exteriores com uma influência preponderante na escola, é possível sabermos que os Pais e Encarregados de Educação participam, de algum modo, na vida da escola, tal como podemos ler numa das actas analisadas - “... foram recebidos os Encarregados de Educação, do quinto ano, na Escola do segundo e terceiro ciclos...” (²D₁). Distinguimos, assim, uma das forças naquele sentido - a “participação dos encarregados de educação na vida da escola” (AS^{Fc}₁₃).

Ainda que tais forças possam contribuir positivamente para o bom funcionamento da escola, existem outros factos contemporâneos que afectam a vida da comunidade, mais particularmente, a dos membros da família. É sabido que, na sociedade actual, as constantes e rápidas alterações têm reflexos directos na vida das pessoas, cujos valores se alteram, à margem da concepção dos valores familiares.

A escola enfrenta, assim, problemas como a desestruturação da família. Estes e outros problemas têm, certamente, repercussões ao nível dos comportamentos e das reacções dos alunos em diversos contextos escolares. Enunciamos, portanto, a “crise na família” (AS^{Am}₁₀) como uma das ameaças identificadas na análise SWOT.

Entretanto, os próprios interesses, regras e valores da escola e a sua interacção com os da comunidade envolvente poderão não estar totalmente interligados, o que pode estar a contribuir para a falta de adaptação da estrutura social envolvente, às especificidades culturais da escola e vice-versa. À evidência da pouca unidade interna entre os vários

elementos internos e externos da escola, associamos uma das ameaças identificadas: o “choque da cultura da escola com a da comunidade envolvente” (AS^{Am}₁₁).

Contudo, independentemente das ameaças identificadas, não será possível combatê-las e transformá-las em oportunidades de crescimento para a própria escola? A concertação das partes envolvidas no desenvolvimento integral das crianças e jovens e a existência de uma orientação estratégica, a partir de valores e concepções comuns, podem permitir a tomada de decisões unificadas, que associem toda a realidade educativa e cultural da escola ao seu meio.

Será esta a função da escola que cumpre a sua missão, de acordo com um propósito único, já anteriormente identificado, na análise de dados da unidade de análise Missão: “conciliar interesses internos (pessoais e profissionais dos professores) com os externos (escola a cumprir a sua missão)” (AS^{A.E.}₉).

CAPÍTULO 3. CONCLUSÕES

3.1. Revisão e Avaliação Globalizante do Estudo

Na linha de análise de dados obtidos numa escola E.B. 2,3, relativos à visão, à missão e aos valores, o presente projecto de investigação foi desenvolvido de forma a direccionar o seu produto final para a proposta de uma estrutura para um plano estratégico para aquela escola, com base no processo de planeamento estratégico.

A orientação geral do trabalho centrou-se, essencialmente, num olhar interactivo (de cima para baixo e de baixo para cima) sobre a realidade escolar, uma vez que procurou perceber a escola enquanto foco determinante desse mesmo olhar, ponderando duas vertentes fundamentais:

1. A organização escolar como um objecto de estudo, dentro das suas variadas abordagens teóricas, que não procuram restringi-la à reprodução de determinismos políticos e administrativos (neste sentido, a um olhar *macro*), antes destacando uma abordagem que privilegia a autonomia da escola e as suas especificidades organizacionais/formais, culturais e, externamente, ambientais;
2. Incidindo, então, sobre a escola como uma organização condicionada pelas normatividades do sistema educativo, influenciada por aspectos internos e externos, mas, ao mesmo tempo, dotada de uma relativa margem de autonomia, leva a perceber e a integrar estes pressupostos, analisando-os na perspectiva do processo de planeamento estratégico. Este revelou-se fundamental para analisar aqueles factores, de modo a direccioná-los para a importância do cumprimento da visão, missão e valores definidos pela escola E.B. 2,3, por sua vez, susceptíveis de fazer corresponder os seus serviços às exigências sociais.

Ainda que dentro das suas limitações, só partindo da identificação e análise de todos os elementos que envolvem a realidade educativa retratada neste estudo, foi possível reunir informações e condições indispensáveis à proposta de um plano estratégico para a escola, cujas realidade interna e envolvente externa foram retratadas.

Sem desprezar os factores humanos e sociais que expressam uma realidade educativa, pretendemos criar uma base de sustentação para os diversos problemas com os quais a escola E.B. 2,3 se defronta, visto que a mesma tem vindo a atravessar um período algo conturbado e incerto, em termos de organização/coordenação pedagógica, ao nível da

gestão administrativa e ainda relativamente às relações da escola com o seu meio envolvente.

Fruto da decisão da nova equipa de gestão, a escola E.B. 2,3 definiu onde quer estar daqui a cinco anos - a sua visão -, revelou aquilo que faz e que a distingue como uma organização educativa específica - a sua missão - e estabeleceu que determinados valores orientariam a acção humana num determinado sentido, atribuindo-lhe um significado.

A assumpção da importância destes enunciados e a análise dos dados das unidades de análise Visão, Missão e Valores, à margem da respectiva revisão literária e contiguamente a uma realidade escolar, levaram a percepcioná-la de forma ampla, embora não generalista.

Os dados recolhidos e analisados apontam para um certo padrão explicativo dos temas em análise. São formas únicas de encarar a realidade educativa e relacionam-se com a vivência de cada actor. Traduzem modos de expressão cautelosos, mas reflectem, igualmente, interesses e vontades pessoais.

Deste modo, a análise de dados reflecte um conjunto de preocupações relacionadas com o rumo que a escola deve tomar, contudo, a opinião dos sujeitos e os documentos analisados não permitem distinguir, na sua essência, acções susceptíveis de orientar estrategicamente a escola, exceptuando a enumeração das Acções Estratégicas, aquando da realização da análise SWOT.

A análise de dados, de uma forma global, não indica que as diversas decisões, acções, comportamentos/attitudes e crenças dos actores escolares (nomeadamente aqueles aos quais compete decidir e planear) não são totalmente permeadas pela assumpção dos três enunciados - visão, missão e valores. De facto, conclui-se que, ainda que sejam adequados, revela-se que são enunciados que estão “na moda”, logo, colocam em causa a sua adequação à realidade cultural da escola E.B. 2,3.

A visão, a missão e os valores da escola foram dados a conhecer à comunidade educativa, pelo Presidente, através da afixação de um documento pelas paredes de toda a escola; também por aquele são lembrados aos membros do Conselho Pedagógico, cada vez que se reúnem.

Também por parte daquele, existe uma tentativa constante de transmitir e recordar a importância dos três enunciados para o desenvolvimento do trabalho que permeia o processo educativo, resultando num reforço claro e entusiasta, mas que nem sempre tem conduzido a um comprometimento alargado.

Destacamos, pois, que existem vários factores determinantes para caminhar no sentido da visão da escola: a sua compreensão, a dedicação ao trabalho, a disciplina pessoal e a vontade de mudança. Todavia, os dados obtidos fazem-nos perceber que permanece na escola um clima de conflitualidade constante entre o que deve ser e que aquilo que é. Persiste a falta de compreensão face à verdadeira missão da escola, factor que se agrava com uma certa “indefinição” da própria identidade cultural da escola, ainda que haja conhecimento dos valores estabelecidos.

Efectivamente, sem conhecer a escola e o seu meio, sabendo quais os seus pontos fortes, as suas limitações, sabendo, igualmente, tirar proveito das oportunidades e combater as ameaças, de forma estratégica, será difícil ultrapassar a fronteira da passividade ante a realidade. Como confirma Senge (2006: 252), “... a declaração de uma missão ou propósito em palavras não é suficiente”.

Os dados referentes à missão da escola fazem apelo a um conjunto de factores que dão conta do papel da escola e dos seus profissionais (nomeadamente daqueles que detêm uma maior capacidade de decisão), para que a filosofia intrínseca à missão vá de encontro a objectivos estipulados e a especificidades inerentes à escola, tais como os seus principais elementos de diferenciação - os alunos (inclusivamente os que estão assinalados com Necessidades Educativas Especiais). Neste sentido, é intenção da Direcção incutir e restituir, aos profissionais da escola, alguma disciplina pessoal.

A necessidade da definição de linhas orientadoras, expressas num plano estratégico, leva a introduzir a escola no quadro global do sistema educativo nacional e nos princípios do ensino público, contendo-a, simultaneamente, a uma escala local, onde as questões educativas internas e as exigências sócio-comunitárias devem ser contempladas e assumidas como fundamentais.

Logo, visando manter um equilíbrio entre, por um lado, uma filosofia de prestação de contas e, por outro lado, uma dimensão de intervenção por parte da escola, o plano estratégico inventaria as estratégias de forma clara, estabelecendo um conjunto de etapas subsequentes. Esta orientação estratégica “encaixa-se” no possível grau de autonomia de que a própria escola dispõe, não desprezando, porém, as questões normativas definidas pelo poder político e administrativo nacional.

Uma vez que tem em conta as constantes mudanças externas, o plano integra e contempla o diagnóstico da realidade educativa de uma escola E.B. 2,3 e as condições/recursos disponíveis, bem como procura incentivar novas vias que promovam

processos educativos de maior qualidade, de interacção com a comunidade envolvente, valorizando a cultura escolar e a aprendizagem que a escola pode obter.

Deste modo, actividades relacionadas com os domínios pedagógico, político, organizacional e de gestão, devem ser visadas no plano estratégico, ora destacando a cultura da escola E.B. 2,3, ora reforçando um espírito rigoroso, mas com base numa consciência criativa e inovadora e sustentada num pensamento sistémico, em que cada actor educativo deve entender qual a importância do plano na sua actividade quotidiana.

Relevaram-se, pois, para segundo plano, perspectivas mais racionalistas, evidenciando-se uma tentativa de transformação das mentalidades, que tenha origem nas tomadas de decisão da equipa directiva e pedagógica da escola, no sentido de reconhecer que não há uma forma mais correcta de administrar, mas sim uma adequação às contingências internas e externas, princípios inerentes à Teoria da Contingência.

Deste modo, há sobretudo, que conhecer e compreender o rumo que a escola deve tomar, uma vez que, tal como refere Senge (2006: 317), as organizações que aprendem investem na melhoria da qualidade do pensamento, na capacidade de reflexão e aprendizagem em equipa e na habilidade de desenvolver visões partilhadas e uma compreensão colectiva de questões complexas.

Por conseguinte, neste estudo não se fomenta uma visão fragmentada e burocrática da escola, mas sim a superação do senso comum, que perpassa os profissionais de todas as estruturas organizacionais da escola, mediante eficazes processos de comunicação e de organização, ascendentes e descendentes.

Neste contexto, será indispensável a partilha de valores. Se estes são assumidos como fundamentais para a escola, então deveriam exprimir concretamente o que se pretende, contribuindo para a unidade e coerência no trabalho, alinhados com um plano estratégico. A cultura de resistência à mudança que ainda se faz sentir deve-se, pois, à falta de um comprometimento colectivo das pessoas e o de estas com o sistema social envolvente.

A interpretação vaga dos valores da escola, sem uma orientação estratégica que os justifique, não torna possível a coordenação de esforços e o empenho pessoais, antes conduz a modos de agir conflituantes e ambivalentes. O que se pretende, pelo contrário, é que haja um acompanhamento da estrutura informal da escola, motivando e colocando ênfase nos aspectos emocionais, promovendo a cultura organizacional como consequência de uma liderança e capacidade na compreensão e solução de problemas, factores através

dos quais a escola mantém (alguma) homogeneidade, no seio da heterogeneidade organizacional.

Portanto, aos que lideram as organizações, caber-lhes-á utilizar o «pensamento estratégico» (Stoner & Freeman, 1985: 46), de modo a não serem apanhados desprevenidos pelas constantes e repentinas mudanças, que, tal como numa organização, podem ocorrer numa escola E.B. 2,3, atendendo mesmo ao contexto da mudança repentina à qual foi sujeita, aquando da instalação da nova equipa de Direcção.

Contextualizamos as informações obtidas com factores não evidentes ao início, mas que, apelando a diversas fontes de recolha de dados, fazem sentido. Espera-se, pois, que a escola ultrapasse forças resistentes ao seu desenvolvimento interno e ao aumento da sua visibilidade social, de acordo com o envolvimento de diferentes actores e as devidas responsabilidades/níveis de decisão no processo, com vista à melhoria dos resultados e tendo em conta os interesses colectivos.

Como tal, é fundamental a constituição da equipa responsável pela elaboração e desenvolvimento do plano, que deverá trabalhar de forma partilhada, de encontro a um objectivo comum, procurando sempre alcançar melhores resultados no processo educativo.

Cada órgão/membro, apelando às suas capacidades, de forma complementar, coloca ênfase nos aspectos processuais e decisoriais, identifica, acompanha e resolve problemas, dissemina activamente as informações relativas a todos os *stakeholders* (rompendo o *status quo*) e assegura um conjunto de condições que torna possível a prossecução do plano.

No seguimento destes pressupostos, apresenta-se, de seguida, o esquema relativo aos membros associados à coordenação do plano estratégico, bem como aos diferentes níveis de decisão a que pertencem. Seguidamente, explicitaremos as funções respectivas.

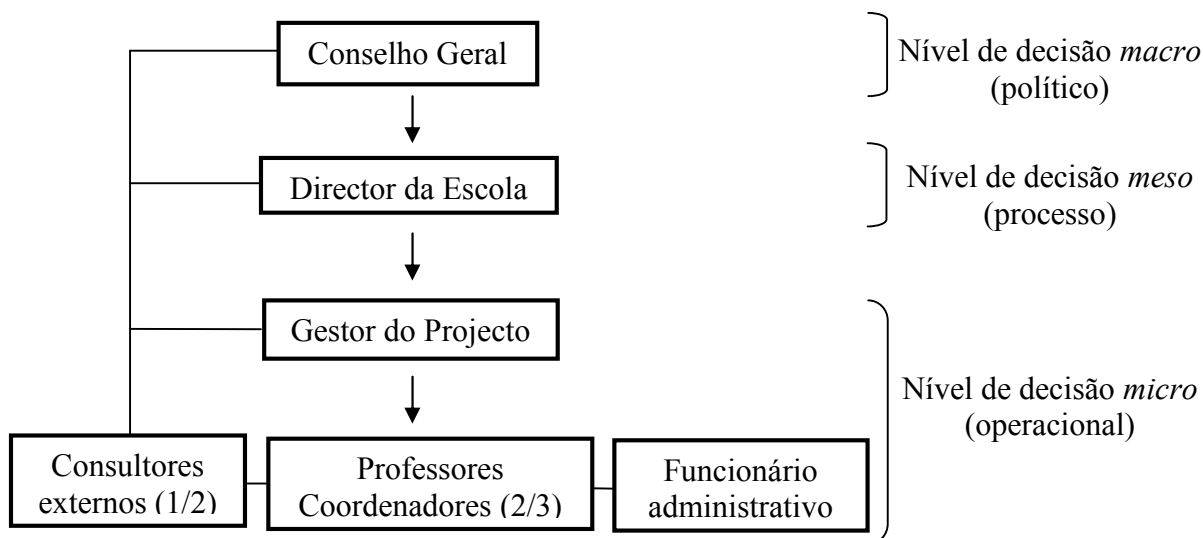


Figura 2: Equipa de Projecto

Correspondente ao nível de decisão *macro*, e segundo o Decreto-Regulamentar 771/2007, no Conselho Geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, da autarquia e da comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas (*idem*, art. 12º). Este Conselho assume na escola o papel de direcção estratégica, cabendo-lhe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões estratégicas e de planeamento e o acompanhamento da sua concretização.

Situado a um nível mais processual (nível de decisão *meso*), ao Director da escola compete gerir e administrar todas as iniciativas, de modo a decidir sobre os diversos domínios do plano estratégico (pedagógico, organizacional, administrativo, cultural, financeiro, etc.), reclamando competência técnica e disciplina pessoal.

Não obstante, será necessário haver um elemento - o Gestor de Projecto -, que organiza, planeia e coordena as acções estratégicas. Além destas funções, o mesmo tem de assumir um papel de comunicador e facilitador, motivando, delegando e liderando. De forma disciplinada e responsável/responsabilizada, este elemento procura garantir a viabilização (e valorização) do plano, concebendo e acompanhando propostas, de encontro aos objectivos da escola.

Uma vez que não será o anterior membro da equipa a tomar todas as iniciativas e a desenvolver todas as acções, é necessário existir um nível de decisão *micro*, traduzida numa vertente operacional. Neste nível, agregamos, não só elementos internos, como também elementos externos à escola, de modo a fazer interagir mais do que um tipo de conhecimento.

Assim, em primeiro lugar, enunciamos os consultores externos e a contribuição do seu conhecimento especializado. Estes consultores devem assumir um papel facilitador, com alguma influência sobre as pessoas, ao nível da cultura escolar. É importante que actuem de forma articulada e consistente, procurando não decidir e produzir mudanças, mas, ao invés, deixar as pessoas envolverem-se e comprometerem-se cada vez mais no seu trabalho.

No mesmo nível de decisão, mediante a coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo, os Professores Coordenadores dão desenvolvimento ao plano no domínio pedagógico, articulando, gerindo e adequando a aplicação do currículo nacional e dos programas de orientação curriculares e programáticos definidos a nível nacional, tendo em conta as necessidades específicas dos alunos da escola E.B. 2,3. Para tal, precisam de

pesquisar e documentarem-se, criando uma aproximação com os demais professores e alunos, estimulando e valorizando o seu trabalho.

Por fim, ainda no nível de decisão *micro*, prevê-se que o membro pertencente ao quadro dos Funcionários Administrativos, no âmbito das respectivas funções (definidas pelo Decreto-Lei n.º 184, de 29 de Julho de 2004), apoie a organização e a gestão, a actividade sócio-educativa da escola e os serviços especializados de apoio sócio-educativo, inclusivamente, no trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Especial. Para tal, deve colaborar activamente com todos os membros da equipa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos da escola E.B. 2,3.

No que concerne à estruturação do plano estratégico, as suas linhas de acção correspondem a uma perspectiva global sobre a escola, assente numa determinada visão de futuro, uma utopia; algo está por fazer e algo necessita de uma abordagem baseada em diferentes dimensões não estanques. Portanto, estas devem ser interactivas e lógicas entre si, adaptando-se à missão concreta da realidade educativa sobre a qual agem, uma vez que o objectivo não é manter uma prática conservadora.

Partindo de determinados eixos estratégicos, a proposta do plano pretende ser uma forma de transformar procedimentos, criar instrumentos, modificar estruturas e de (re)significar a própria cultura escolar, a partir dos valores instituídos. Reiteramos que o plano estratégico a apresentar deve constituir um instrumento de trabalho flexível e articulado, baseado em dados qualitativos, que justificam e complementam os motivos da acção, necessitando, por isso, de um trabalho futuro de constante monitorização.

Assim, a estrutura organizativa do plano, de uma forma global, orienta-se sequencialmente e desenvolve-se nas seguintes três grandes fases metodológicas: a primeira traduz-se no diagnóstico da situação actual, a segunda, na visão estratégica para a escola E.B. 2,3 e, a terceira fase, no Plano Estratégico 2009-2013.

Para todas as fases são enumeradas as principais actividades, os resultados esperados da realização dessas actividades, ou seja, os principais *outputs* e, comparativamente a todas as fases, no início do plano, são explicitados os factores críticos de sucesso, que passam pelo reconhecimento das condições necessárias à visão partilhada, estruturada e assumida do projecto.

Numa primeira fase, uma vez que a estratégia se constrói progressivamente, o diagnóstico da situação actual consiste numa reflexão inicial, ou seja, na análise das principais características da escola, comparativamente ao contexto educativo nacional

(legislação, currículo nacional, etc.) e por referência à missão específica da escola e à sua comunidade envolvente.

Para tal, é necessária a identificação das principais ameaças que a escola enfrenta, para que haja uma maior consciencialização sobre incertezas e riscos, actuando-se mais eficazmente sobre os problemas. Salientamos que, neste âmbito, os membros da equipa do projecto podem contar, antecipadamente, com uma base de trabalho - os resultados da reflexão estratégica (análise SWOT) -, já efectuada na escola.

Deste modo, a fase seguinte - a que coloca o ênfase na visão estratégica -, será fundamental. Será nela que, de acordo com a avaliação das oportunidades actuais e futuras da escola e tendo em conta a definição de um intento estratégico para a mesma, se tornará possível a análise e definição de cenários estratégicos, compreendendo o cenário actual, mas prospectivando outros. Prevê-se, assim, a determinação da estratégia para a escola, baseada em objectivos e metas concretas e mensuráveis, com as respectivas linhas de actuação (iniciativas estratégicas).

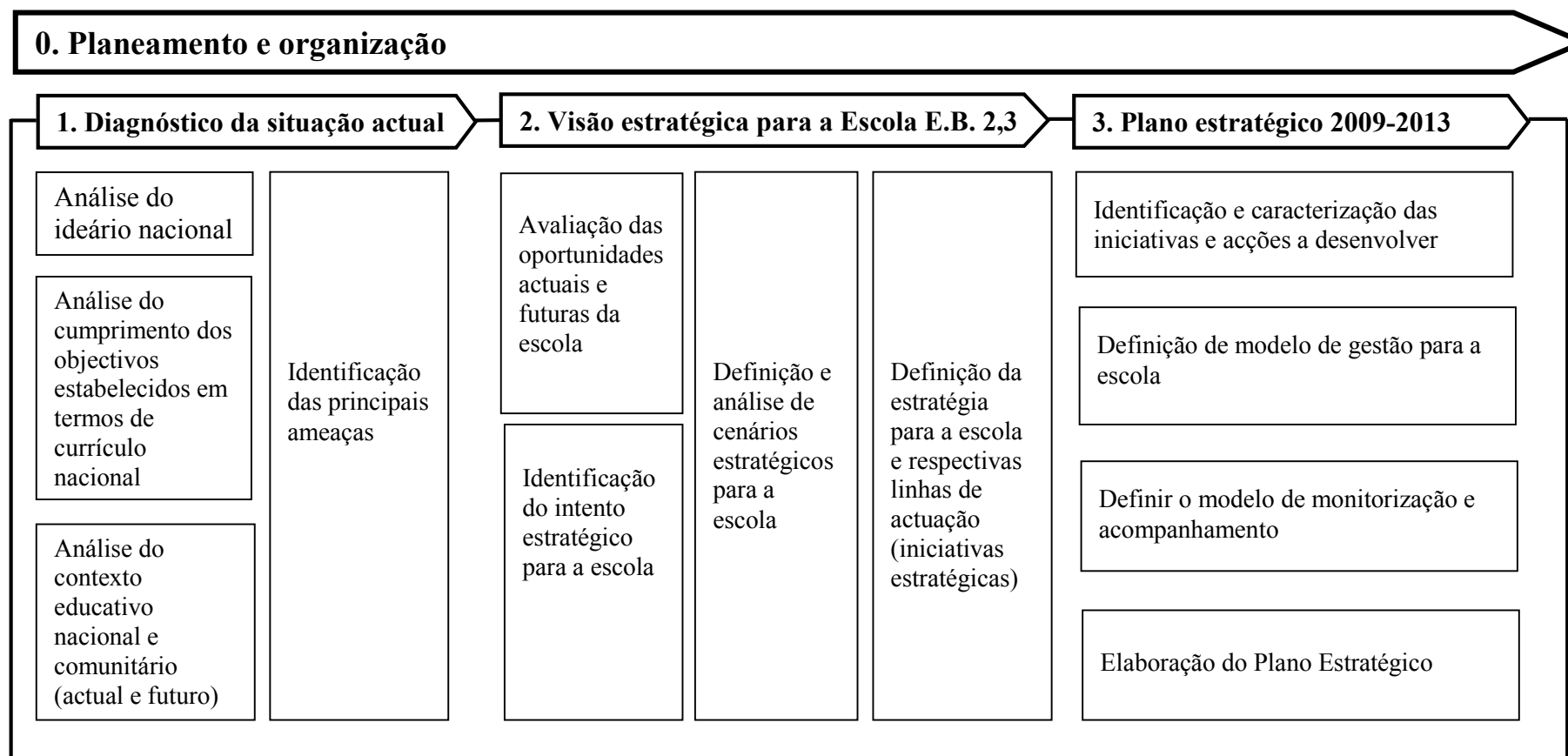
Posteriormente, todo o trabalho realizado deverá conduzir a um esforço colectivo, no sentido de tornar “visível” o plano estratégico, com base numa visão estratégica definida para um período de cinco anos (2009-2013). Mais concretamente, “avançam-se” as ideias, procedendo-se à identificação e caracterização das iniciativas/acções a desenvolver, à definição do modelo de gestão para a escola, à definição do quadro das metas e objectivos tácticos e/ou operacionais (relacionados com os indicadores a monitorizar), ou seja, construir o modelo de monitorização e acompanhamento do plano.

Todo este processo conduz à elaboração do plano estratégico final para a escola E.B. 2,3, por intermédio do desenvolvimento de um trabalho participativo e construtivo, baseado num pensamento sistémico, que, simultaneamente, apela a uma lógica comunitária e cria hábitos permanentes de transformação.

É, pois, no ponto seguinte, que apresentamos a nossa proposta da estrutura de um plano estratégico para a Escola E.B. 2,3.

3.1.1. Proposta da Estrutura de um Plano Estratégico para a Escola E.B. 2,3

Utilizando e adaptando o exemplo da ©Deloitte S.A., integrando o âmbito da presente proposta na abordagem metodológica global, detalhamos, nas páginas seguintes, cada uma das fases subjacentes ao processo de planeamento estratégico, conducente ao plano estratégico para a escola E.B. 2,3.



0. Planeamento e organização

Visa obter uma perspectiva global do trabalho a realizar e desenvolver uma visão partilhada do processo de planeamento estratégico na escola. Será formalizada a estrutura final da equipa de projecto, assim como definido o plano detalhado de tarefas, necessidades de informação, *outputs* e condições logísticas.

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none">– Confirmar e validar o âmbito e expectativas quanto ao projecto;– Preparar o calendário detalhado, definindo as datas críticas;– Identificar elementos/responsabilidades e constituir a equipa de planeamento da escola;– Definir a alocação de tempo expectável dos elementos da escola ao projecto;– Realizar uma reunião formal para o arranque do projecto;– Definir prioridades para as acções a desenvolver nas fases subsequentes;– Formatar e entregar os instrumentos para a recolha de dados (processos, atribuição de responsabilidades aos membros da equipa, entre outros).
Principais outputs	<ul style="list-style-type: none">– Expectativas sobre os <i>outputs</i> finais do projecto definidas e acordadas;– Calendário detalhado do projecto e datas críticas definidas;– Equipa de projecto identificada e estruturada, com identificação clara dos processos e campo/alvo de análise, e dos <i>timings</i> de intervenção;– Documento a utilizar no decorrer do estudo;– Reunião para explanação dos instrumentos para explanação dos <i>templates</i> a utilizar no decorrer do estudo.
Factores críticos de sucesso	<ul style="list-style-type: none">– Consensualização entre todos de uma visão partilhada do projecto;– Planeamento com elevado grau de detalhe e especificação de metas a cumprir, a todos os domínios estruturais e organizativos da escola;– Planear a comunicação entre os diferentes níveis de decisão do projecto (datas das reuniões, selecção dos participantes, etc.);– Garantir a afectação de uma equipa coordenativa conjunta do projecto.

1. Diagnóstico da situação actual

Análise do ideário nacional da escola pública

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none">– Diagnóstico efectivo da situação actual do Sistema Educativo Português, considerando os níveis e objectivos do Ensino Básico;– Integração do diagnóstico efectuado no desenvolvimento do Plano Estratégico, como ponto de partida para o estabelecimento de acções/metastas, responsabilidades e <i>stakeholders</i>;– Realização de uma reunião para analisar em que medida a situação actual pode comportar para a escola algum tipo de constrangimento futuro, tendo em conta a sua própria situação.
Principais outputs	<ul style="list-style-type: none">– Permite compreender qual a efectiva situação actual da escola relativamente às componentes da sua missão, à data;– Sistematização dos pontos de vista sobre potencialidades e constrangimentos do Plano Estratégico.

Análise do cumprimento dos objectivos estabelecidos relativamente às orientações curriculares nacionais

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none">– Levantamento de informação, identificação e compreensão dos diferentes objectivos estabelecidos pela escola;– Realização de sessões de trabalho que permitam aferir quanto ao efectivo cumprimento (ou não) dos objectivos/conteúdos programáticos e quantificação (se possível) do grau de realização dos mesmos;– Análise comparativa da situação actual vs. situação desejada em termos de concretização dos objectivos, de forma a permitir a definição de linhas de orientação para o próximo quinquénio;– Caracterização das medidas já tomadas no âmbito de cada um dos objectivos, tentando agrupá-las, tanto quanto possível, com as linhas de orientação definidas;– Realização de reunião para discussão dos resultados.
Principais outputs	<ul style="list-style-type: none">– Objectivação e caracterização dos níveis de desempenho da escola, no que respeita aos objectivos estabelecidos e no que concerne aos principais objectivos estratégicos;– Identificação das determinantes e condicionantes actuais que devem ser consideradas na definição das diversas alternativas estratégicas de desenvolvimento.

Análise do contexto educativo nacional e comunitário (actual e futuro)

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none"> – Enquadramento da escola no que concerne às variáveis exteriores que a possam condicionar ou potenciar, não só no momento actual, como no futuro; – Recolha e análise de informação disponível para enquadramento correcto da escola e análise e caracterização de requisitos para o desenvolvimento dos diversos domínios da escola (pedagógico, organizacional, administrativo, financeiro, etc.); – Análise integrada dos contextos económico, cultural e comunitário.
Principais outputs	<ul style="list-style-type: none"> – Caracterização do enquadramento nacional e comunitário no âmbito do ideário público nacional; – Promoção de uma atitude mais “sensível” e atenta, que garanta uma maior exaustividade na caracterização do contexto actual e futuro.

Identificação das principais barreiras e linhas orientadoras da acção

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none"> – Triangulação da informação atrás recolhida, permitindo retirar conclusões sobre quais as principais barreiras que o desenvolvimento do plano enfrenta e quais os factores que devem ser melhor explorados, de forma a identificar potenciais estratégias para obter melhores resultados; – Análise específica de questões como: <ul style="list-style-type: none"> • Sobrelotação da escola; • Competências adquiridas e/ou necessidade de formação dos profissionais da escola, nomeadamente na área das Necessidades Educativas Especiais; • Promoção da articulação com diversas entidades e serviços locais; • Reorganização do funcionamento dos Departamentos Curriculares e da sua articulação com o órgão de gestão; • Desenvolvimento do contacto com toda a comunidade educativa; – Reunião para apresentação e discussão dos resultados.
Principais Outputs	<ul style="list-style-type: none"> – Relação das principais barreiras e/ou ameaças, assim como dos principais factores de desenvolvimento do plano; – Níveis de decisão com aspectos principais a tomar em consideração nas fases posteriores do projecto; – Avaliação da capacidade de desenvolvimento estratégico sustentável, no âmbito das diferentes barreiras e/ou ameaças identificadas.

2. Visão estratégica para a escola E.B. 2,3

Avaliação das oportunidades actuais e futuras da escola

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none">– Identificação dos domínios directa ou indirectamente influenciados pelo contexto educativo nacional (definição de legislação e de normas, preparação dos alunos, interesses da comunidade envolvente, etc.), através da interacção com os vários <i>stakeholders</i>;– Caracterização das potencialidades actuais e futuras, por cada um dos domínios educativos considerados e face aos desafios actuais, tendo em consideração as vertentes mais relevantes do plano (e.g. vertentes política, organizacional, pedagógica, de gestão);– Valoração das potencialidades de acordo com os critérios definidos (e.g., grau de exequibilidade, melhoria dos resultados escolares, contribuição para redução do insucesso e abandono escolar, etc.).
Principais Outputs	<ul style="list-style-type: none">– Para cada uma das vertentes do plano (política, organizacional, pedagógica, de gestão), será apresentada uma tabela de potencialidades, agrupada de acordo com um prazo temporal;– Em suma, serão apresentados os benefícios potenciais para o desenvolvimento sócio-económico que o plano incorpora.

Identificação do intento estratégico para a escola

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none">– Avaliar e identificar o domínio/vertente ou aspecto em que a escola pretende investir, no sentido de criar uma distintividade organizacional;– Determinação das possibilidades de resposta da escola às necessidades anteriormente identificadas, sistematizando os <i>inputs</i> relevantes que constituam condicionantes à definição do novo intento estratégico para a escola;– Recolha, caracterização e validação da missão e visão estratégica preconizada para o plano;– Realização de uma reunião para discussão e validação das conclusões.
Principais Outputs	<ul style="list-style-type: none">– Intento estratégico para o plano.

Definição e análise de cenários estratégicos para a escola

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none"> – Identificação das dimensões do plano a caracterizar para o desenvolvimento dos cenários de evolução, bem como o seu grau de inter-dependência; – Caracterização do cenário base (situação actual da escola); – Identificação dos critérios de avaliação dos diferentes cenários e forma de classificação (e.g. avaliação sócio-económica, alinhamento com o intento estratégico, grau de exequibilidade, etc.); – Definição de cenários prospectivos de evolução para o plano, considerando, para este efeito, diferentes importâncias para as dimensões de caracterização do cenário; – Análise sócio-económica de cada um dos cenários; – Avaliação dos diferentes cenários à luz dos critérios anteriormente definidos e da análise socio-económica; – Realização de uma reunião de discussão, avaliação dos cenários e escolha do cenário a prosseguir.
Principais Outputs	<ul style="list-style-type: none"> – Conjunto de cenários estratégicos de evolução para o plano, nas suas diferentes dimensões; – Avaliação dos diferentes cenários de evolução; – Cenário que, à luz dos critérios de classificação, propicie a melhor evolução concreta/operacional do plano.

Definição da estratégia para a escola e respectivas linhas de actuação (iniciativas estratégicas)

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none"> – Desenho da estratégia subjacente ao cenário de evolução escolhido; – Realização de sessões de trabalho com vista à identificação e discussão de linhas de orientação para cada uma das dimensões do plano, que corporizem e tangibilizem a estratégia definida; – Identificação, nos casos em que se revele apropriado, de patamares evolutivos; – Identificação dos objectivos estratégicos para cada uma das dimensões do plano; – Desdobramento dos objectivos estratégicos, em metas e objectivos tácticos e/ou operacionais (acções a desenvolver); – Realização de uma reunião de validação da estratégia delineada.
Principais Outputs	<ul style="list-style-type: none"> – Estratégia para a escola E.B. 2,3, mediante (re)definição de: <ul style="list-style-type: none"> – Missão, Visão, Valores e Linhas Orientadoras; – Para cada uma das linhas orientadoras, definição de: <ul style="list-style-type: none"> – objectivos estratégicos; – metas; – objectivos tácticos e operacionais.

3. Plano estratégico 2009-2013

Identificação e caracterização das iniciativas e acções a desenvolver

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none">– Tendo como base a estratégia e linhas de actuação definidas, identificar iniciativas/acções a desenvolver (o mais concretas possível), para cada vertente identificada no plano;– Caracterização das iniciativas e acções que constituem o plano estratégico, identificando em particular:<ul style="list-style-type: none">• Breve descrição;• Objectivos da iniciativa/acção;• Duração prevista e prazo de entrega;• Estimativa orçamental para o seu desenvolvimento;• Grau de criticidade implícito (medida ou acção obrigatória, prioritária, essencial ou especial);• Fontes potenciais de financiamento;• Entidades diversas a envolver.– Identificação dos factores críticos de sucesso para a operacionalização do plano estratégico.
Principais outputs	<ul style="list-style-type: none">– Plano de implementação da estratégia definida para o período 2009-2013.

Definição de modelo de gestão para a escola

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none">– Identificação dos <i>stakeholders</i> envolvidos nas diferentes estruturas organizativas da escola (Conselho Geral, Director, Departamentos Curriculares, Direcção de Turma, Associação de Pais, etc.);– Realização de sessões de trabalho, com vista à caracterização sucinta das principais atribuições de cada um dos <i>stakeholders</i>;– Caracterização detalhada das atribuições e competências organizacionais dos membros da equipa de gestão e (re)definição das estruturas organizativas;– Identificação das competências e capacidades necessárias à prossecução do plano estratégico (e.g. coordenação, acompanhamento, execução, regulação, etc.);– Análise da atribuição de papéis e responsabilidades aos diferentes <i>stakeholders</i>, de acordo com as diferentes dimensões e de acordo com a estrutura organizacional actual do plano;– Realização de uma reunião de discussão e aprovação.
-------------------------------	---

Principais outputs	<ul style="list-style-type: none"> – Caracterização do papel do contexto educativo nacional relativamente à gestão no âmbito do plano estratégico e das suas várias vertentes; – Modelo de gestão para a escola: atribuição de papéis e responsabilidades aos diferentes <i>stakeholders</i>; – Definição das atribuições e competências organizacionais dos membros da equipa de gestão e (re)definição das estruturas organizativas ; – Linhas de orientação para a adequação da estrutura organizacional do plano aos desafios da gestão e coordenação do plano de implementação da estratégia definida para o período 2009-2013.
---------------------------	--

Definir o modelo de monitorização e acompanhamento

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecimento de mecanismos de coordenação, monitorização e avaliação, de acordo com os normativos legais; – Sessões de trabalho para recolha de <i>inputs</i> para a definição dos indicadores de desempenho a utilizar; – Desdobramento das metas e objectivos tácticos e/ou operacionais em critérios/parâmetros, que permitam acompanhar e avaliar (de uma forma evolutiva) a prossecução dos primeiros.
Principais outputs	<ul style="list-style-type: none"> – Quadro das metas e objectivos tácticos e/ou operacionais, relacionados com os indicadores a monitorizar, de acordo com critérios/parâmetros específicos.

Elaboração do Plano Estratégico

Principais actividades	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboração do Plano Estratégico final (nível <i>macro</i>), reflectindo: <ul style="list-style-type: none"> • As linhas orientadoras previamente identificadas; • Calendarização semestral das acções e respectivas acções <i>macro</i> de comunicação; • Uma projecção de receitas potenciais, custos actuais (ou projectados) de estrutura e potenciais investimentos (valores <i>macro</i> e aproximados). – Realização de uma sessão de discussão e aprovação.
Principais outputs	<ul style="list-style-type: none"> – Plano estratégico para a escola, de acordo com os objectivos estipulados.

3.2. Limitações do Estudo

O caminho para a elaboração do nosso estudo não escapou à existência de determinados elementos limitativos, relevantes para a compreensão dos resultados obtidos e das conclusões. Deste modo, uma das limitações prende-se com a falta de disponibilidade e, inclusivamente, de conhecimento e compreensão sobre as temáticas abordadas, por parte de alguns sujeitos inquiridos, factores que influenciaram o desenvolvimento das suas respostas/justificações.

Não obstante, salientamos que os dados obtidos extrapolavam, em alguns casos, o âmbito e o objectivo do estudo, pelo que foi necessário delimitá-los, em termos de análise, para que fossem sempre direccionados para o nosso objectivo.

Efectivamente, outra limitação relacionada com a obtenção de dados relaciona-se com a ausência de um Professor Coordenador, que, por motivos de saúde, não pôde comparecer e participar na análise SWOT. Ainda que tivesse sido substituído por outro elemento da coordenação pedagógica da escola, não deixaria de ter constituído um bom contributo para a reflexão estratégica.

Estas foram as limitações que pretendemos destacar. Ainda assim, estamos conscientes de que a amplitude do fenómeno em estudo não permite esgotar as possibilidades e hipotéticas potencialidades do tema. Por isso, indicamos, de seguida, algumas pistas, que podem alentar futuros trabalhos e projectos de investigação.

3.3. Novas Pistas

Tendo em conta o percurso tomado neste trabalho de investigação, consideram-se algumas propostas para posteriores trabalhos/investigações:

- Analisar em que medida é que um plano estratégico para a escola, constituiria, efectivamente, um contributo mais coerente, consistente e promotor de acções e resultados escolares mais satisfatórios;
- A ideia de Plano Estratégico como uma nova forma de regulação da escola, com base numa filosofia estratégica;
- As parcerias da escola com entidades empresariais, no sentido de incentivar e alargar a influência destas sobre a realidade educativa, mobilizando parceiros e redefinindo a autonomia da escola;

- A análise dos processos de liderança na escola, bem como das suas consequências ao nível do funcionamento da escola, relacionando-as com o estilo de liderança susceptível de produzir melhores resultados.
- A gestão de conflitos, incidindo, mormente, nas relações interpessoais entre os membros que compõem os diversos órgãos de gestão e coordenação da escola e/ou:
- o papel da gestão intermédia na escola enquanto mobilizador da acção, orientação pedagógica, relação/colaboração com o Director e o Conselho Geral nos processos de planeamento da escola e nas tomadas de decisão.

Poderíamos enumerar mais sugestões para outros trabalhos a desenvolver, contudo, estas são aquelas para as quais mais nos direccionáramos, mediante adequada metodologia investigativa.

Por ora, cabe-nos, enfim, destacar a potencialidade e vitalidade da Escola, enquanto organização, que age em função das suas necessidades e resolve problemas, antecipa tendências, analisa as oportunidades, tendo em conta o seu ambiente interno e externo, enfim, que não vai “apagando fogos”, mas qualifica e transforma a sua acção e as pessoas, de encontro a aprendizagens efectivas e que não “hipotequem” o futuro, pois este

“...está aberto às acções de múltiplos actores que agem hoje em função dos seus projectos para o futuro. O futuro não deve ser encarado como uma linha única e pré-determinada no prolongamento do passado: o futuro é múltiplo e indeterminado. A pluralidade do futuro e os graus de liberdade da acção humana explicam-se mutuamente: o futuro não está escrito, está por fazer.”

(Godet, 1993: 22)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (3.^a Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, J. M. (1995). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas* (3.^a Ed.). Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de acção - As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, Edições ASA.
- António, N. S. (2006). *Estratégia organizacional - Do posicionamento ao movimento* (2.^a Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Azevedo, M. (2006). *Teses, relatórios e trabalhos escolares* (5.^a Ed.). Lisboa: Universidade Católica.
- Azevedo, J. (2003). *Avaliação dos resultados escolares*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. et al. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Bertrand Y. & Guillement, P. (1988), *Organizações – Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bilhim, J. (2000). *Ciência da administração*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Bilhim, J. (2007). *Gestão estratégica de recursos humanos* (3.^a Ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boudon, R. (1995). *Tratado de sociologia*. Porto: Edições ASA.
- Branco, M. (2007). *A escola - comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brito, C. (1994). *Gestão escolar participada - Na escola todos somos gestores* (3.^a Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Canário, R. (1990). *O estabelecimento de ensino no contexto local*. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, L. (1992). *Gestão estratégica – Enfrentar a mudança*. Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento (IAPMEI).
- Cardoso, L. (2006). *Estratégia e competitividade: como vencer nos negócios no ambiente vertiginoso e global do século XXI*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Carvalho, A. Dias de (2006). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. Dias de et al. (1993). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora.
- Chorão, F. (1992). *Cultura organizacional. Um paradigma de análise da realidade escolar*. G.E.P.: Ministério da Educação.
- Costa et al. (2006). *Avaliação das organizações educativas*. Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens organizacionais da escola* (2.^a Ed.). Porto: Edições ASA.
- Costa J. A. & Melo A. S. e (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa* (8.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Couvaneiro, C., Reis M.. (2007), *Avaliar/reflectir/melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Chiavenato, I. (1993a). *Teoria geral da administração* (4.^a Ed.): Vol. 1. S. Paulo: MacGraw-Hill.

- Chiavenato, I. (1993b). *Teoria geral da administração* (4.^a Ed.): Vol. 2. S. Paulo: MacGraw-Hill.
- Chiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito - Teoria e prática* (2.^a Ed.). Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Clímaco, M. do Carmo (1995). *Observatório da qualidade da escola - Guião organizativo*. Ministério da Educação.
- CNE (2007). *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Cunha, P. d'Orey (1997). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica.
- Decreto-Lei Regulamentar 771/2007, de 20 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 63/2008, de 18 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto-Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de Julho
- Delors, J. (2000). *Educação - Um tesouro a descobrir* (6.^a Ed.). Porto: Edições ASA.
- Donnelly et al. (2000). *Administração: princípios de gestão empresarial* (10.^a Ed.). Lisboa: MacGraw-Hill.
- Domingues, I. (1995), *Controlo disciplinar na escola - processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Donaldson, L. (2001). *The contingency theory of organizations*. London: Sage Publications, Ltd.
- Drucker, P. (1998). *Introdução à Administração*. São Paulo: Pioneira.
- Estêvão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação.
- Ferreira, F. P. (1968). *Teoria social da comunidade*. São Paulo: Herder.

- Ferreira, J. M. Carvalho *et al.* (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godet, M. (1993). *Manual de prospectiva estratégica. Da antecipação à acção*. Lisboa: Dom Quixote.
- Guerra, M. (2002). *A escola que aprende*. Porto: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hall, R. H. (1984). *Organizações. Estrutura e processos* (3.^a Ed.). Brasil: Prentice/Hall.
- Hampton, D. R. (1991). *Administração: processos administrativos*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Hampton, D. R. (1992). *Administração contemporânea: teoria, prática e casos*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Hébert-Lessard, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hébert-Lessard, M. *et al.* (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (3.^a Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1992a). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, M. Pires de (1995). *Inquérito sociológico* (4.^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ludke M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Macbeath *et al.* (2005). *A história de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Michaelson, G. & Michaelson, S. (2005). *Sun Tsu – Estratégias de vendas*. S. Paulo: MBooks do Brasil Editora, Ltda.
- Mintzberg, H. (1999). *Estrutura e dinâmica das organizações* (2.^a Ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas S.A.

- Oliveira, S. Luiz de (2002). *Sociologia das organizações: uma análise do Homem e das empresas no ambiente competitivo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia de escola*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Pinto, F. (2007). *Balanced Scorecard – Alinhar mudança, estratégia e performance nos serviços públicos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires *et al.* (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Rocher, G. (1982). *Sociologia Geral I* (4.^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença Lda.
- Rodrigues *et al.* (1993). *Strategor: estratégia, estrutura, decisão, identidade, política global da empresa* (2.^a Ed.). Lisboa: Dom Quixote, Ltda.
- Rodriguez, F. G. & Hera, C. M. A. de (2005). *Introduction a la psicologia de las organizaciones*. Madrid: Eliazan Editorial, S.A..
- Sanches, F. C. (1992). *Cultura organizacional. Um paradigma de análise da realidade escolar* (1.^a Ed.), Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Sarmiento e Castro, C. (2007). *Administração e organização escolar - O direito administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, J. (2000), *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Senge, P. (1990). *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller.
- Senge, P. (2006) *A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende*. 22.^a Edição, Rio de Janeiro: Best Seller.
- Stoner, J. & Freeman, R. (1985), *Administração* (5.^a Ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Teixeira, S. (1998), *Gestão das organizações*. Portugal: MacGraw-Hill.

Thompson, Jr. *et al.* (2008). *Administração estratégica* (15.^a Ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Urry, J. (2001). *O tempo, a complexidade e o global*. in Boletim Informativo da Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa (pp. 2-5).

Referências electrónicas

<http://207.58.152.76/~jfmassa/> (Site da Junta de Freguesia de Massamá - acedido em: 21-02-09)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Massam%C3%A1> (*Wikipédia: Freguesia de Massamá* - acedido em: 21-02-09)

Departamento de Prospectiva e Planeamento (1997). *Prospectiva e cenários - Uma breve introdução metodológica* - Série “Prospectiva - Métodos e Aplicações”, n.º 1. Lisboa: Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional (in http://www.dpp.pt/pages/files/serie_prospectiva_1.pdf - acedido em: 23-04-2009)

Lima, L. (1992b). *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3): *Organizações educativas e administração educacional em editorial* (pp. 1-8). Universidade do Minho: Instituto de Educação (Acessível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/515/1/1992%2c5%283%29%2c1-8%28LicinioCLima%29.pdf>, acedido em 11-04-2008).

Costa, J. (2004). *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (002): *Organizações educativas e administração educacional em editorial* (pp. 85-114). Universidade do Minho: Instituto de Educação (Acessível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417204.pdf>, acedido em 29-06-2009).

Costa, J. (2003). *Revista Educação & Sociedade*, vol. 24, n.º 85. *Projectos Educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção* (pp. 1319-1340). Campinas: Centro de Estudos Educação & Sociedade (Acessível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acedido em 22-05-2009).

Documentos não oficiais para o Retrato da Escola E.B. 2,3

- Folheto informativo de divulgação pública sobre a Freguesia de Massamá
- Jornal Correio da Cidade (Fevereiro de 2009 – 3.^a Ed.), distribuição gratuita
- Plano da Junta de Freguesia: *Orçamento e Grandes Opções do Plano para 2009*

APÊNDICES

APÊNDICE A

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Entrevistado: Presidente do Conselho Executivo da escola E.B. 2, 3

Data: 19 de Dezembro de 2008

Local: Escola E.B. 2, 3 - Sala do Conselho Executivo

Duração total da entrevista: 8 minutos

Códigos identificadores dos sujeitos que participam na entrevista:

E - Entrevistadora

P.C.E - Presidente do Conselho Executivo

A entrevista que a seguir se transcreve relaciona-se com os conceitos relativos às unidades de análise do nosso estudo - a missão, a visão e os valores. Pretende-se a recolha de dados que forneçam informações acerca dos três enunciados, no sentido de perceber a importância, características e outras particularidades que pertencem ao modo como foram definidos a missão, a visão e os valores. No decorrer da entrevista, o entrevistado manifesta uma postura descontraindo, embora esteja concentrado nas questões e no conteúdo das respostas que irá dar, conteúdo que acabou por ser objectivo, breve e conciso.

E - **Porque é que é importante que a escola tenha uma missão bem conhecida por todos?**

P.C.E - A resposta a essa pergunta é óbvia ... Para que todos possam remar para o mesmo lado (E₁), para que todos saibam bem quais são os objectivos que norteiam a instituição (E₂) e possam escolher a melhor estratégia para conseguir alcançar esses objectivos (E₃). Acho que no fundo é isso...

[...]

E - E que condições são necessárias reunir para alcançar com sucesso a visão desta escola?

P.C.E - O que é necessário? O que é necessário é que as pessoas percebam bem a missão e a visão (E₄) e ... mudem as suas atitudes e trabalhem arduamente para conseguir isso (E₅). Acho que tudo tem a ver com as pessoas, com a forma como elas se empenham e como trabalham... como compreendem o que está escrito (E₆); porque o que está escrito é apenas uma parte (E₇), o que importa é o comportamento das pessoas no seu dia-a-dia, no seu quotidiano (E₈). E, portanto, a retórica é muito bonita, mas o que interessa é a prática (E₉), o quotidiano, e isso tem a ver com as pessoas. Eu, quanto mais vou tendo experiência destes cargos de gestão, quanto mais vou percebendo como é que as coisas se desenrolam, mais chego à conclusão que o fundamental não é o que está escrito, o fundamental é a atitude das pessoas e a vontade que elas têm de mudança, ou não, e trabalharem em conjunto para os mesmos objectivos (E₁₀).

E - Relativamente aos valores, de que forma foram definidos os valores desta escola?

P.C.E - Neste caso, foi uma proposta minha que foi a Conselho Pedagógico e que foi aprovada (E₁₁) em Conselho Pedagógico e, portanto, chegámos a um consenso a partir daí (E₁₂). E espero que ... não sei se ... nós, numa tentativa que realmente as coisas fossem sabidas por todos divulgámos e espalhámos aqui pela escola um cartaz pelas paredes e pelos corredores (E₁₃), agora não sei se as pessoas se deram ao trabalho de... porque o que interessa, de facto, são os canais de comunicação funcionarem bem (E₁₄)... Portanto, o órgão pedagógico por excelência é o Conselho Pedagógico. A partir daí, os Coordenadores também têm uma função importante de fazer chegar às pessoas o que lá se passa (E₁₅). A gestão também tem essa função (E₁₆), é importante. Agora ... não sei se os canais de comunicação estão a funcionar bem (E₁₇). Às vezes, sinto que não estão como eu gostaria (E₁₈)...

[...]

E - E porque é que se definiram, para esta escola, os presentes enunciados de missão, de visão e de valores? ... Ou seja, porque é que foram definidos estes (que estão afixados na parede) e não outros?

P.C.E - - Julgámos que eram aqueles que se adequavam a uma escola do século XXI (E₁₉); pretende, de facto, ter uma visão humanista (E₂₀), pretende imprimir rigor à Educação (E₂₁), permite caminhar no sentido da qualidade e da excelência (E₂₂). Foi principalmente por isso.

[...]

E - E de que forma transmite, ou transmitiu, a missão, a visão e os valores aos membros desta escola?

P.C.E - - Sim, eu espalhei por toda a escola o documento (E₂₃), mas sempre que faço uma reunião, seja com Directores de Turma, seja numa Reunião Geral de Professores, seja num Conselho Pedagógico, seja com os próprios funcionários, eu no fundo tento transmitir a mensagem (E₂₄) que anda em redor daqueles, digamos, daquelas mensagens que estão ali (aponta para a parede por detrás da sua secretária). Tudo o que eu peço ... a forma como eles devem actuar gira à volta da missão, da visão e dos valores (E₂₅).

Damos, assim, por terminada esta entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (¹I)

(Professor Coordenador do Departamento
de Matemática e Ciências Experimentais)

1. O que representa para si a missão desta escola?

- a) É uma filosofia da escola, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. ☐
- b) É o enunciado que expressa a entensão fundamental da gestão global; ☒ ¹I₁
- c) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais. ☐

Justifique: A definição da missão desta escola foi uma decisão muito pouco discutida (¹I₂), embora, nos órgãos superiores, tenha sido efectuada de forma mais participada (¹I₃). Ainda que tenha havido, em reunião do Conselho Pedagógico, um levantamento de algumas propostas a partir da solicitação de vários contributos e participações, não houve uma parte activa na decisão final (¹I₄). A missão acabou por ser um produto tratado das propostas feitas (¹I₅).

2. Qual das hipóteses melhor reflecte a descrição da visão desta escola?

- a) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado; ☐
- b) É um enunciado compreendido e apoiado pelo maior número de pessoas que nela trabalham; ☐
- c) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção. ☒ ¹I₆

Justifique: A visão da escola é uma visão muito generalista e globalizante (¹I₇), que podia ser aplicada a qualquer escola do país (¹I₈). A visão não determina a acção, não está explícita, nem é objectiva (¹I₉). Não transmite uma ideia evolutiva (¹I₁₀).

3. Como são percebidos os valores nesta escola?

- a) São como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da escola e um critério de padronização de comportamentos; ☐
- b) São uma espécie de crenças e ideologias, que vinculam as pessoas e servem de referência às mesmas; ☒ ¹I₁₁
- c) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade. ☐

Justifique: Os valores que foram definidos para a escola traduzem-se em palavras que estão “na moda” (¹I₁₂). São enunciados pouco interiorizados e fazem pouco parte das pessoas que aqui trabalham (¹I₁₃).

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (²I)

(Presidente do Conselho Geral Transitório)

1. O que representa para si a missão desta escola?

- a) É uma filosofia da escola, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. ☐
- b) É o enunciado que expressa a entença fundamental da gestão global; ☐
- c) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais. ☒ ²I₁

Justifique: tendo em conta os anos em que estou nesta escola, considero que ela tem ou devia ter uma missão mais específica (²I₂). Esta é uma escola que tem vindo a receber alunos de outras culturas... africanos, da Europa de Leste, chineses (²I₃) ... e, portanto, tem tido um cuidado especial relativamente à plena integração dos mesmos, inclusivamente, de alunos com alguns tipos de deficiências, que têm tido apoios específicos (²I₄). E assim... devia-se pensar nestes pormenores para a missão (²I₅).

2. Qual das hipóteses melhor reflecte a descrição da visão desta escola?

- a) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado; ☐
- b) É um enunciado compreendido e apoiado pelo maior número de pessoas que nela trabalham; ☐
- c) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção. ☒ ²I₆

Justifique: trata-se de uma visão global, que não consta sequer num Projecto Educativo (²I₇), porque este não existe no concreto. “Andamos à toa, à deriva.” (²I₈) Não existe uma preocupação específica para atingir aquele fim (²I₉). É o que eu penso... Não há uma linha de conduta, um fim orientador da acção das pessoas (²I₁₀). Cada uma trabalha por si e de acordo com o seu entendimento daquilo que deve ser o seu trabalho, no dia- -a-dia (²I₁₁). Não há esforços convergentes no sentido de atingir um mesmo fim (²I₁₂).

3. Como são percebidos os valores nesta escola?

- a) São como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da escola e um critério de padronização de comportamentos; ☐
- b) São uma espécie de crenças e ideologias, que vinculam as pessoas e servem de referência às mesmas; ☐
- c) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade. ☒ ²I₁₃

Justifique: O corpo docente e o não docente desta escola tem-se mantido sempre estável. Mas... os seus comportamentos mantêm-se, como se ainda estivessem relacionados com a antiga Direcção (²I₁₄). Não se verifica que as pessoas ajam de acordo com os valores estipulados (²I₁₅) ... Quer dizer, as pessoas consideram-nos importantes, mas não o assumem (²I₁₆).

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (³I)

(Professora Coordenadora dos Directores de Turma)

1. O que representa para si a missão desta escola?

- a) É uma filosofia da escola, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. ☐
- b) É o enunciado que expressa a entenção fundamental da gestão global; ☐
- c) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais. ☒ ³I₁

Justifique: Comparando as hipóteses, em termos comparativos, esta será a mais adequada.

A missão pretende a unificação dos valores da escola a transmitir à sua comunidade (³I₂).

2. Qual das hipóteses melhor reflecte a descrição da visão desta escola?

- a) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado; ☒
- b) É um enunciado compreendido e apoiado pelo maior número de pessoas que nela trabalham; ☐ ³I₃
- c) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção. ☐

Justifique: Deseja-se a melhoria desta escola, com base nos três enunciados (³I₄).

3. Como são percebidos os valores nesta escola?

- a) São como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da escola e um critério de padronização de comportamentos; ☐
- b) São uma espécie de crenças e ideologias, que vinculam as pessoas e servem de referência às mesmas; ☐
- c) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade. ☒ ³I₅

Justifique: A escolha baseia-se numa perspectiva de futuro, ou seja, que os três enunciados reflectam a identidade desta escola (³I₆). Neste momento, os valores ainda não têm impacto, mas há um processo que vai nessa direcção (³I₇).

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (⁴I)

(Professora Coordenadora do Agrupamento de Expressões)

4. O que representa para si a missão desta escola?

- d) É uma filosofia da escola, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. ☐
- e) É o enunciado que expressa a entença fundamental da gestão global; ☒ ⁴I₁
- f) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais. ☐

Justifique: Esta missão foi definida pela gestão superior (⁴I₂). Quem está na gestão definiu os três enunciados (⁴I₃). A gestão pretende que haja unificação e integridade, mas não está totalmente conseguido, porque foi definido apenas superiormente (⁴I₄).

5. Qual das hipóteses melhor reflecte a descrição da visão desta escola?

- d) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado; ☐
- e) É um enunciado compreendido e apoiado pelo maior número de pessoas que nela trabalham; ☐
- f) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção impulsionado por determinados valores. ☒ ⁴I₅

Justifique: A gestão tem esta ambição que, em função de determinados valores, pretende que haja um melhor funcionamento da escola (⁴I₆). As pessoas sentem a escola como sua, mas a partir do momento em que houve uma espécie de “intrusão” no espaço da escola, criou-se uma certa resistência a tudo o que adviesse dos membros da gestão (⁴I₇).

6. Como são percebidos os valores nesta escola?

- d) São como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da escola e um critério de padronização de comportamentos; ☐
- e) São uma espécie de crenças e ideologias, que vinculam as pessoas e servem de referência às mesmas; ☐
- f) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade. ☒ ⁴I₈

Justifique: Teoricamente, é aquilo que está aceite, mas na prática os valores acabam por ser boicotados (⁴I₉). Tudo é resultante da forma como a nova gestão começou a funcionar há dois anos.

Há medidas que todos apoiaram, mas a maneira como as coisas foram feitas passou por culpar ou lançar suspeição sobre a gestão anterior. Houve muitas acusações sem fundamento e as pessoas que estavam habituadas a várias rotinas, hábitos, “privilégios”, grupos formados, deixaram de poder agir de acordo com tal (⁴I₁₀). Portanto, houve uma atitude de rejeição face às novas decisões da nova gestão (⁴I₁₁)

...

Mas houve coisas positivas, medidas que se tomaram que as pessoas da escola não tinham força para mudar (⁴I₁₂), por isso, ter sido alguém exterior foi bom!

Neste momento, há conflitos resolvidos, mas nem todos (⁴I₁₃). Outros continuam latentes... Os professores continuam a ser “apanhados” no meio de conflitos entre a antiga gestão e a actual (⁴I₁₄).

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (5I)

(Professora Coordenadora do Agrupamento de Ciências Sociais e Humanas)

7. O que representa para si a missão desta escola?

- g) É uma filosofia da escola, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. ☒ 5I₁
- h) É o enunciado que expressa a entença fundamental da gestão global; ☐
- i) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais. ☐

Justifique: Porque são os princípios que nos vão servir de orientação para o trabalho e para o estar na escola (5I₂). São os princípios que, no fundo, orientam o trabalho relativamente aos alunos, aos pais, enfim, relativamente a toda a comunidade (5I₃).

8. Qual das hipóteses melhor reflecte a descrição da visão desta escola?

- g) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado; ☒ 5I₄
- h) É um enunciado compreendido e apoiado pelo maior número de pessoas que nela trabalham; ☐
- i) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção. ☐

Justifique: Porque esta escola tem potencialidades que poderão levar a este objectivo ambicioso (5I₅) (a professora não se recorda da visão da escola, nós relembramo-la). Não está fora do alcance da escola atingir, em alguns âmbitos, a excelência (5I₆).

9. Como são percebidos os valores nesta escola?

- g) São como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da escola e um critério de padronização de comportamentos; ☐
- h) São uma espécie de crenças e ideologias, que vinculam as pessoas e servem de referência às mesmas; ☐
- i) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade. ☒ 5I₇

Justifique: O caminho que traçamos para a escola faz-se juntamente com os valores necessários (5I₈). Não conseguiríamos seguir, nem a missão, nem a visão, sem desenvolvermos e termos presentes os valores da escola: o gosto pelo trabalho, a confiança, a solidariedade, enfim, todos os que foram definidos (5I₉).

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (6I)

(Professora Coordenadora do Agrupamento de Línguas)

10. O que representa para si a missão desta escola?

- j) É uma filosofia da escola, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. ☐
- k) É o enunciado que expressa a entença fundamental da gestão global; ☐
- l) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais. ☒ 6I₁

Justifique: Porque tudo o que consta na hipótese que escolhi diz respeito a todos os intervenientes na escola: alunos, pais, professores... ou seja, em toda a comunidade (6I₂).
A missão da escola não tem a ver apenas com a sociedade, há que pensar também nos alunos, nos aspectos pedagógicos, etc. (6I₃).

11. Qual das hipóteses melhor reflecte a descrição da visão desta escola?

- j) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado; ☒ 6I₄
- k) É um enunciado compreendido e apoiado pelo maior número de pessoas que nela trabalham; ☐
- l) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção. ☐

Justifique: É um destino específico, nós temos uma concretização em data, (6I₅) É a imagem de um futuro desejado, que não sabemos se vai ser atingido, ou não... (6I₆).

12. Como são percebidos os valores nesta escola?

- j) São como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da escola e um critério de padronização de comportamentos; ☐
- k) São uma espécie de crenças e ideologias, que vinculam as pessoas e servem de referência às mesmas; ☐
- l) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade. ☒ 6I₇

Justifique: Porque o gosto pelo trabalho, a transparência, a equidade, a solidariedade, a confiança mútua e o respeito são as pedras basais essenciais no sentido da identidade da escola (6I₈). Agora... não sei se são cumpridas por todas as pessoas (6I₉).

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (⁷I)

(Professor Coordenador de Parcerias e Projectos Exteriores)

13. O que representa para si a missão desta escola?

- m) É uma filosofia da escola, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. ☐
- n) É o enunciado que expressa a intenção fundamental da gestão global; ☐
- o) É uma contribuição para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da escola, articulando os seus valores essenciais. ☒ ⁷I₁

Justifique: A missão desta escola serve para preparar os alunos para a vida activa...

2. Qual das hipóteses melhor reflecte a descrição da visão desta escola?

- m) É um destino específico, uma imagem de um futuro desejado; ☐
- n) É um enunciado compreendido e apoiado pelo maior número de pessoas que nela trabalham; ☐
- o) É uma ferramenta da gestão utilizada a fim de proporcionar à escola um sentido de direcção. ☒ ⁷I₂

Justifique: Além de termos de preparar os alunos para a vida activa, pretende-se que eles tenham contacto com a realidade actual e que ganhem uma percepção da mesma... Devemos alertá-los para o excesso de consumismo e de degradação ambiental.

3. Como são percebidos os valores nesta escola?

- m) São como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da escola e um critério de padronização de comportamentos; ☐
- n) São uma espécie de crenças e ideologias, que vinculam as pessoas e servem de referência às mesmas; ☐
- o) São o que define o carácter essencial da escola e o que lhe confere identidade. ☒ ⁷I₃

Justifique: Os valores do professor devem ser transmitidos aos alunos, explicando-lhes a missão.

APÊNDICE C

ACTAS ANALISADAS

¹D

Acta do Conselho Pedagógico nº 17

Aos cinco dias do mês de Setembro de dois mil e oito, pelas dez horas e trinta minutos reuniram-se os membros do Conselho Pedagógico do [redacted] com excepção do representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação, para dar cumprimento à seguinte ordem de trabalhos:-----

1-Informações -----

2-Preparação do ano lectivo de 2008/09 -----

A reunião iniciou-se com a leitura e aprovação da acta da reunião anterior. -----

O presidente do Conselho Pedagógico referiu que os trabalhos realizados no final do ano lectivo anterior: Secretariado de exames e provas de aferição, formação de turmas, elaboração de guiões para alunos e encarregados de educação, directores de turma e professores decorreram bem, cumprindo os seus objectivos. -----

¹D₁

Elogiou, também, o bom trabalho dos funcionários auxiliares durante as férias de verão, na limpeza e arranjo dos espaços exteriores e interiores das Escolas. -----

O presidente informou que no 1º ciclo há quinhentos e oitenta alunos inscritos, havendo, ainda, algumas vagas no 1º e 2º ano. No 2º ciclo as turmas normais incluem vinte e oito/vinte e nove alunos e as especiais entre vinte e vinte e dois. As do 3º ciclo têm entre vinte e vinte e três alunos, excepto o 9º B que inclui, apenas quinze alunos. Há, no entanto, a possibilidade de o número de alunos por turma vir a ser aumentado, por existirem na DREL processos de alunos por integrar, provenientes do ensino particular. -----

¹D₂

A professora [redacted] representante de Matemática, manifestou a sua preocupação pelo facto de a professora [redacted] abarcar todas as turmas do 3º ciclo, num total de vinte e quatro horas lectivas, todas inerentes à leccionação da disciplina de Matemática, com três níveis distintos. Considerou que é uma tarefa demasiado pesada e realçou que, nestas circunstâncias, a professora não poderá dar apoio pedagógico aos seus alunos, alguns deles com necessidades educativas especiais, nem leccionar a área curricular de Estudo Acompanhado, como seria desejável. -----

O professor [redacted] explicou a situação, com a circunstância de haver apenas seis turmas de 3º ciclo na Escola, o que condiciona a atribuição do serviço. Embora considere que o horário está de acordo com a componente lectiva da professora e com as disposições legais, ficou de estudar a possibilidade de tentar minorar o problema. -----

Informou que faltam colocar três professores em cada uma das Escolas e que os horários estão a ser ultimados, prevendo-se a sua distribuição aos professores, no dia oito de Setembro. -----

A partir do dia quinze de Outubro, as professoras do ensino especial estarão presentes, nas salas de aula das turmas que integram alunos com NEE, sempre que possível, com o objectivo de auxiliar na inclusão, integração e socialização desses alunos. -----

¹D₃

Foi apresentada ao Conselho Pedagógico, pelo Presidente, uma proposta de estruturação dos serviços Técnico-Pedagógicos, incluindo os seguintes sectores: Coordenação das TIC, pela professora

Coordenação do CRE/Biblioteca, pela professora

Coordenação do Desporto Escolar, pela professora

Coordenação das Actividades de Enriquecimento e Complemento Curricular, pelo professor

Coordenação de

Parcerias e Projectos Exteriores, pelo professor

Coordenação da Formação e Desenvolvimento Profissional, pela

professora

Coordenação dos Directores de Turma,

pela professora

e Coordenação do Ensino Especial/SPO,

pela professora

O Conselho Pedagógico considerou que a Coordenação dos Directores de Turma e do Ensino Especial não deveriam estar incluídas nos Serviços Técnico-Pedagógicos, pelo que foram retiradas. -----

O Presidente clarificou que os Coordenadores nomeados irão definir e estruturar os vários projectos, podendo anexar equipas de trabalho para a consecução dos objectivos traçados. Explicou, ainda, que os coordenadores são todos da Escola do 2º e 3º ciclo porque os horários dos professores do 1º ciclo não comportam as reduções previstas, na sua componente não lectiva. -----

¹D₄

¹D₆

A professora deixou claro que o colega do 1º ciclo que vai colaborar com a coordenadora das TIC não terá qualquer redução, não podendo, por isso, ser-lhe exigido o mesmo trabalho que à coordenadora, que tem seis horas de redução. -----

A manutenção do equipamento informático continuará a ser levada a cabo por um técnico contratado para o efeito. -----

O Presidente do Conselho Pedagógico propôs que, em detrimento das aulas de substituição, que nunca funcionaram como tal, deverá a Escola organizar-se para facultar aos alunos actividades transdisciplinares, em caso de falta de professores. -----

Foi, em seguida, apresentada e analisada uma síntese das propostas dos vários departamentos para a definição da MISSÃO, VISÃO e VALORES a desenvolver no Agrupamento. Foram efectuadas algumas alterações, tendo resultado a versão que se anexa. -----

¹D₅

¹D₇

¹D₈

Relativamente ao Conselho Geral Transitório, o Presidente informou que os professores que fazem parte do Conselho Pedagógico também poderão integrar listas candidatas. Acordou-se que as mesmas deverão ser entregues à Comissão Executiva até quinze de Setembro e deverão, no caso do pessoal docente, incluir sete elementos efectivos e sete suplentes e, no caso do pessoal não docente, dois efectivos e dois suplentes. -----

A eleição decorrerá no dia vinte e três de Setembro, entre as nove e as dezassete horas, na Escola do 2º e 3º ciclo. A mesa da Assembleia será eleita na Reunião Geral, do dia oito de Setembro. -----

Em relação à abertura do ano lectivo, decidiu-se que as aulas serão iniciadas em todo o Agrupamento no dia quinze de Setembro. No dia doze decorrerá a recepção aos alunos do 1º ano e seus encarregados de educação, entre as dez e as doze horas. No mesmo dia, a partir das quinze horas, proceder-se-á à recepção dos alunos e encarregados de educação do 5º ano. Os directores de turma e os secretários farão a recepção aos alunos, enquanto que a Comissão Executiva receberá os encarregados de educação e entregará as Bolsas de Estudo aos alunos do SASE premiados no ano lectivo anterior. -----

Seguir-se-á um beiberete oferecido aos encarregados de educação, no refeitório da Escola. -----

Os primeiros conselhos de turma decorrerão nos dias nove, dez e onze, de acordo com o calendário a elaborar. As reuniões dos directores de turma com os encarregados de educação realizar-se-ão na primeira semana de aulas. -----

O guião dos alunos será entregue aos alunos do 1º e 5º ano, no dia da recepção. Aos outros alunos será entregue, pelos professores do 1º ciclo e pelos directores de turma, nas aulas de Formação Cívica, onde deverão ser trabalhados. -----

Os professores deverão facultar aos encarregados de educação os currículos e os critérios de avaliação das disciplinas que leccionam.-----

Decidiu-se que as reuniões do Conselho Pedagógico terão lugar, em princípio, nas primeiras quartas-feiras do mês, às quinze horas. -----

Definiu-se o horário de abertura e encerramento das Escolas que deverão funcionar entre as sete e meia e as dezanove horas. Em dias em que ocorram reuniões ou outras actividades, poderão encerrar mais tarde. -----

Tendo-se verificado uma fraca adesão às aulas de EMRC, a professora titular da disciplina enviou um pampfleto para análise no Conselho Pedagógico e que tem como objectivo motivar alunos para a frequência dessa disciplina. O Conselho Pedagógico aprovou a iniciativa. -----

Definiu-se, como valor de referência, o montante de vinte euros, para a contribuição facultativa e voluntária dos encarregados de educação, para as actividades a desenvolver pelos seus educandos. -----

A professora [redacted] informou que a Escola do 2º e 3º ciclo disponibilizará o ginnodesportivo para a prática de Pilates, na hora de almoço, por parte de elementos do pessoal do Agrupamento, que deverão pagar, apenas, à professora a contratar. -----

A coordenadora dos directores de turma distribuiu aos presentes o Despacho 19309/2008 referente ao desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares, contendo normas a pôr em prática pelos Conselhos de Turma. -----

Ponderou-se o modo de articular os temas a desenvolver nas áreas de Formação Cívica e Área de Projecto, tendo-se ventilado duas hipóteses: seleccionar três áreas a trabalhar por todos os alunos, ou situar os vários temas, progressivamente, por ano, ao longo do Ensino Básico. Não se concluiu sobre a metodologia a seguir. -----

A professora [redacted] informou que as adaptações curriculares dos alunos com NEE devem ser-lhe entregues até trinta e um de Outubro.

A professora [redacted] questionou o Presidente sobre as funções e competências dos representantes de disciplina, tendo-lhe sido respondido que seriam as mesmas exercidas anteriormente, até que o Regulamento Interno defina as estruturas intermédias, dando, no entanto, liberdade aos departamentos em causa, para se organizarem, do modo que acharem mais conveniente. -----

E nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão de que se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, será assinada pelo Presidente da reunião e por mim que a secretariei. -----

O Presidente: [redacted]

A Secretária: [redacted]

¹D₉

²D

Reunião de Conselho Pedagógico

ACTA N.º 18

Aos dezassete dias do mês de Setembro do ano de dois mil e oito, pelas quinze horas, na sala anexa ao Gabinete do Conselho Executivo, reuniu o Conselho Pedagógico, sob a presidência do professor [REDACTED]

A reunião teve como Ordem de Trabalhos:

Ponto um - Informações.

Ponto dois – Avaliação do pessoal docente.

A reunião iniciou-se com a leitura e aprovação da acta da reunião anterior.

Dando cumprimento ao ponto um da ordem de trabalhos fomos informados que:

-em relação aos horários dos docentes do segundo e terceiro ciclos, entregues no passado dia oito, foram apresentadas poucas reclamações e/ou sugestões;

-conforme tinha sido calendarizado no último Conselho Pedagógico, procedeu-se no dia doze do corrente mês, de manhã, à recepção dos Encarregados de Educação do primeiro ano na Escola do primeiro ciclo e, na parte da tarde, foram recebidos os Encarregados de Educação do quinto ano, na Escola do segundo e terceiro ciclos. Nesse dia, foram ainda entregues os prémios a três alunos, beneficiados pelo SASE e, que se distinguiram no ano lectivo anterior. Foi realçado pelo professor [REDACTED] que todas as actividades decorreram de uma forma muito positiva;

-as obras que vão decorrer na biblioteca e na sala de TIC terão início na próxima sexta ou segunda-feira. Esses espaços vão ser transformados no Centro de Recursos que deverá servir a comunidade escolar a partir do segundo período;

-já abriu o concurso para o fornecimento de mobiliário escolar para a Escola do primeiro ciclo, que deverá chegar até ao final do primeiro período;

-a DREL concedeu autorização para serem contratadas cinco tarefas para o serviço de limpeza das escolas, serão três para o primeiro ciclo e duas para a Escola do segundo e terceiro ciclos;

-o presidente do agrupamento, professor [REDACTED], manifestou a sua tristeza pelo facto de alguém ter entrado no sistema informático da escola do segundo e terceiro ciclos, através da introdução de um antivírus diferente do que já estava anteriormente instalado, esta informação foi-lhe dada pelo técnico que faz o acompanhamento do sistema informático da Escola. Todas as pessoas presentes neste Conselho manifestaram desconhecer e estranharam tal ocorrência, apesar de ter sido constatado, por alguns membros, que o sistema informático apresentava grandes deficiências de funcionamento, o que dificultou a conclusão de alguns trabalhos em curso;

vão ser publicitados em vários pontos das escolas do agrupamento, a "Missão" os "Valores" e a "Visão" do nosso agrupamento;

-foi referido que o professor [REDACTED] será só coordenador das "Actividades de enriquecimento curricular", de frequência facultativa por parte dos alunos, não assegurando qualquer coordenação das Áreas curriculares não disciplinares que fazem parte do currículo obrigatório dos alunos;

-tendo em conta as recomendações emanadas do Ministério quanto aos temas a abordar nas aulas de Formação Cívica e Área de Projecto, constatou-se ser importante, para a planificação atempada dos trabalhos a desenvolver pelas turmas, distribuir os temas pelos vários anos de escolaridade. Dado que no primeiro ciclo, não há tempos lectivos para trabalhar Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica e devido à escassez de horas que existe, os temas vão ser tratados recorrendo à transdisciplinaridade, tentando interceptar as áreas curriculares não disciplinares com alguns conteúdos a leccionar e actividades a desenvolver nas áreas disciplinares. Assim,

²D₁

²D₂

²D₃

no primeiro ciclo serão desenvolvidos os temas: Educação Rodoviária, Educação para a Solidariedade, Educação Ambiental, Educação para o Consumo e Educação para a Sustentabilidade. No segundo ciclo, no quinto ano, vão ser trabalhados os temas: Educação Rodoviária, Educação Ambiental, Educação para o Consumo e Educação para a Sustentabilidade; no sexto ano, os temas serão: Saúde e Sexualidade, Educação para os Direitos Humanos e Educação para a Solidariedade. No terceiro ciclo, no sétimo ano, os temas a trabalhar são: Educação para o Consumo, Educação para a Sustentabilidade e Educação para a Igualdade de Oportunidades; no oitavo ano, os temas são: Saúde e Sexualidade, Educação para a Igualdade de Oportunidades e Educação para os Direitos Humanos e no nono ano, serão abordados os temas: Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e Educação para o empreendedorismo, Educação para os media, Dimensão europeia da educação e Saúde e Sexualidade. No quinto ano, em Formação Cívica, será obrigatoriamente trabalhado o tema Cidadania e Segurança;

-a DREL enviou um esclarecimento sobre a aplicação do artigo 22º do novo Estatuto do aluno que só será aplicado na nossa Escola, após a entrada em vigor do novo Regulamento interno;

-em relação à colocação de professores, estão todos os horários preenchidos com excepção do horário de TIC/Matemática, aguardando-se o fim da colocação cíclica, para caso haja necessidade, se proceder à possível contratação a nível de Escola;

-A professora [redacted] questionou o presidente do Conselho Executivo, sobre a atribuição de uma hora da redução na componente não lectiva, aos professores que leccionam em turmas que têm alunos do Ensino Especial, para a preparação de trabalhos e actividades para esses alunos, tal como tinha sucedido no ano lectivo anterior. Foi-lhe respondido que tal não será possível dado que a legislação em vigor para a construção de horários, não contempla essa atribuição;

-o professor [redacted] questionou sobre a dinâmica das aulas de substituição. O presidente informou que até ao final de Setembro, os professores terão os seus horários preenchidos com a componente não lectiva e, se for necessário efectuar substituições, devem realizar actividades compatíveis com os alunos. Foi ainda lembrado que sempre que um professor preveja faltar, deve avisar e deixar no Conselho Executivo o plano de aula, com as actividades a realizar pelos alunos. Se a falta for uma situação de todo imprevista, ficará ao bom senso do professor, que efectuar a substituição, ocupar os alunos com actividades adequadas. Foi ainda referido que esta situação será residual até porque, será possível utilizar a permuta entre professores sempre que a falta seja prevista. Os professores de Língua Portuguesa vão manter a biblioteca de turma (os livros ficarão nas próprias salas de aula) ou poderão deixar fichas com auto correcção, que podem ser utilizados caso os próprios falem.

-a professora do Ensino Especial [redacted] lembrou o presidente do Conselho Executivo, da necessidade de ser solicitado mais um professor do Ensino Especial, dado o elevado número de alunos com necessidades educativas que existem no agrupamento;

-foram indicados os nomes dos três elementos apresentados pela Associação de Pais da Escola do primeiro ciclo, para fazerem parte do Conselho Geral Transitório. A Associação de Pais da Escola do segundo e terceiro ciclos ainda não apresentou até este momento os seus três elementos para o referido conselho. Procedeu-se em seguida, à identificação das listas através da atribuição de letras às listas de pessoal docente e não docente, concorrentes ao Conselho Geral Transitório. Assim em relação ao pessoal docente, a listas A é encabeçada pelo professor Manuel Galvão e, a lista B, pelo professor [redacted]. Quanto às listas do pessoal não docente, a lista A, é encabeçada pela [redacted] e a lista B, pela [redacted]. A mesa que estará em exercício no dia da votação será composta pelos professores: [redacted]

[redacted] (no turno da tarde) e [redacted] (no turno da manhã) e, pelas funcionárias [redacted]

²D₄

²D₅

Passou-se em seguida ao segundo ponto da ordem de trabalhos "Avaliação do pessoal docente" tendo o presidente do Conselho Executivo, professor [redacted] questionado os coordenadores dos departamentos sobre quem vão avaliar e em quem delegam essa competência, tendo sido concluído que: a coordenadora do departamento de línguas, professora [redacted] vai avaliar os professores que leccionam Português e Francês e a representante da disciplina de Inglês, professora [redacted] avaliará os professores de Inglês; a coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas, professora [redacted], avaliará todos os professores de história, geografia e educação moral e religiosa católica; por sua vez, o coordenador do departamento de matemática e ciências experimentais, professor [redacted], vai avaliar os professores de ciências da natureza, ciências naturais, ciências físico-química e tic, delegando na representante do disciplina de matemática, professora [redacted], a avaliação dos professores de matemática; no departamento de expressões, a coordenadora, professora [redacted] fará a avaliação dos professores de educação visual e tecnológica, educação visual, educação tecnológica, oficina de artes, educação musical e do ensino especial. A coordenadora do departamento de expressões, vai reunir com o grupo de Educação Física a fim de delegar num dos professores que para tal reúnam condições, a avaliação dos professores de Educação Física. Em relação ao primeiro ciclo, não foram ainda indicados os professores avaliadores que só serão conhecidos após reunião a efectuar pelos professores titulares desse ciclo;

- foi decidido que será feita a observação de um bloco de quarenta e cinco minutos em cada período de acordo com o seguinte calendário: no primeiro período, entre dois e doze de Dezembro, no segundo período entre nove e treze de Março e no terceiro período entre onze e quinze de Maio.
- em seguida, foram indicados os professores que farão parte da Comissão de coordenação da avaliação, em representação do primeiro ciclo, as professoras, [redacted] e [redacted] do segundo ciclo, professor, [redacted] e em representação do terceiro ciclo, professor [redacted]
- a fim de se proceder á elaboração de modelos dos instrumentos de avaliação intermédios (grelha de registo de observação de aulas, ficha de definição de objectivos individuais e outros registos que deverão constar no dossier do professor) os coordenadores dos departamentos, irão reunir em sessão de trabalho nas próximas quartas-feiras, dias vinte e quatro de Setembro e um de Outubro;
- após todos os modelos elaborados e aprovados, os professores avaliadores deverão reunir com os professores a avaliar a fim de os esclarecer sobre a forma como todo o processo de avaliação vai decorrer, para que todos o possam conhecer com clareza e se possam preparar e agendar as datas das respectivas aulas observadas.

Nada mais havendo a tratar, foi dada por terminada a reunião, da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada pelo presidente e por mim, [redacted], que secretariei os trabalhos.

O Presidente:

A Secretária:

APÊNDICE D

RESULTADOS DA REFLEXÃO ESTRATÉGICA

- ANÁLISE SWOT -

Análise interna: Forças e Fraquezas

Análise externa: Oportunidades e Ameaças

Forças

- Promoção do diálogo e amizade
- Gestão com liderança
- Liberdade de expressão
- Gestão do espaço e equipamentos
- Organização da escola a nível de recursos
- Recursos físicos, materiais e financeiros suficientes
- Funcionamento conforme o desejado e esperado
- Origem social dos alunos não potencia problemas
- Quadro técnico muito qualificado
- Estabilidade e qualidade do corpo docente
- Participação dos encarregados de educação na vida da escola
- Dedicção do pessoal não docente
- Abertura da gestão a novas soluções/actividades mesmo extra escolares

Fraquezas

- Falta de hábitos de reflexão sobre a prática pedagógica
- Falta de apoio/formação para actividades especializadas (docentes e não docentes)
- Sobrelotação

- Processos de comunicação pouco eficientes
- Contestação às decisões
- Dificuldades de interpretação das decisões
- Poucos projectos de relação escola-família
- Poucos projectos internos para desenvolvimento técnico-pedagógico
- Poucos hábitos de abertura ao exterior
- Estruturas intermédias pouco articulados e com falta de coordenação
- Pouca assumpção da autonomia e responsabilidade profissional
- Espaço físico exterior muito limitado e pouco seguro em algumas áreas
- Falta de disciplina dos alunos a nível de regras sócio-educativas
- Associação de pais pouco representada na vida da escola
- Falta de reconhecimento dos não docentes pelos docentes
- Falta de espaços, qualidade e equipamentos para situações específicas
- Falta de pessoal auxiliar com qualidade e colaborativo
- Violência interna e falta de solidariedade entre alunos
- Falta de serviços de apoio especial (psicologia)
- Cultura de resistência à mudança

Oportunidades

- Implementar novo modelo de gestão
- Aproveitar potenciais candidaturas a projectos promovidos pela UE
- Aproveitar e candidatar-se a projectos promovidos pela Câmara Municipal de Sintra
- Envolver a comunidade educativa na gestão da escola
- Qualidade da estrutura demográfica externa é rica (diversificada e qualificada)
- Implementar sistema de auto-avaliação e complementá-lo com a avaliação externa

Ameaças

- Desinteresse dos pais para com a escola
- Resistência da escola à presença dos pais na escola
- Choque da cultura da escola com a da comunidade envolvente
- Leques etários na constituição das turmas
- Variadas pressões sobre os docentes
- Proliferação legislativa impeditiva da autonomia da escola
- Papel do Estado (Ministério da Educação) não é de regulação mas de fiscalização
- “Ensino obrigatório”
- Desvalorização social do papel dos técnicos da educação
- Retirar autoridade ao professor
- Constituição do agrupamento escolar – o modelo do agrupamento é ineficaz porque não permite atingir os resultados esperados
- Crise na família
- Opinião pública publicada desinformada e negativa
- Obrigação da escola funcionar como ATL
- Actual modelo de avaliação dos professores
- Integração de alunos com deficiência em termos de quantidade e profundidade
- Currículo pouco adequado ao público-alvo
- Actual modelo de formação de professores
- Falta de cosmopolitismo e mobilidade de professores e de parcerias para tal